



TECHNISCHE UNIVERSITÄT ILMENAU

Fakultät für Mathematik und Naturwissenschaften

Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft

Fachgebiet Kommunikationswissenschaft

Bachelorarbeit

Filme im Geschichtsunterricht

Ein qualitativer Vergleich zwischen Unterrichtsfilmen und Spielfilmen und deren inhaltliche Ergänzung für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I an Thüringer Gymnasien am Fallbeispiel „Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Wiener Kongreß“ (Unterrichtsfilm) und „Napoléon“ (Spielfilm).

vorgelegt von: Julia Gädicke

geboren am: 26. August 1986, Oranienburg

eingereicht am: 14. Mai 2010

Studiengang: Angewandte Medienwissenschaft

Matrikel-Nr: 41547

Studienrichtung: Bachelor

Verantwortlicher Professor: Prof. Dr. Paul Klimsa

Wissenschaftlicher Betreuer: Dipl.-Medienwiss. Oliver Klosa

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz filmischer Quellen im Unterricht der Sekundarstufe I. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse von Unterrichts- und Spielfilmen soll das Ergänzungspotential der filmischen Quellen für den Thüringer Geschichtsunterricht verglichen werden. Dabei wurden je drei Unterrichtsfilme („Napoleon Bonaparte – Der Aufstieg“, „Napoleon Bonaparte – Niederlage und Verbannung“, „Der Wiener Kongreß“) und vier Spielfilme (Mini-TV-Serie „Napoléon“) mittels eines Sequenzprotokolls inhaltlich festgehalten und anschließend gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring mit dem Curriculum des Geschichtsunterricht an Thüringer Gymnasien verglichen. Sowohl die Spiel- als auch die Unterrichtsfilme wiesen eine hohe Detailgenauigkeit auf. Weiterhin zeigte sich, dass die Spielfilme überwiegend auf die persönlichen Beziehung Bonapartes und populäre politische Handlungen fokussierten. Die Unterrichtsfilme hingegen präsentierten die zu vermittelnden Inhalte kurz, knapp und gebündelt. Allerdings fiel auch die sprachliche Komplexität der Unterrichtsfilme auf, die eine zielgruppengerechte Aufmachung und die damit verbundene erfolgreiche Wissensvermittlung in Frage stellt. Abschließend zeigte sich dennoch, dass die Unterrichtsfilme, aufgrund ihrer Kürze und konkreten Fokussierung auf die wesentlichen Fakten, sich besser dazu eignen, den Geschichtsunterricht an Thüringer Gymnasien zu unterstützen und zu ergänzen.

Abstract

This bachelor's thesis investigates the use of different film sources in teaching at secondary schools. Using a qualitative content analysis of educational and fictional films, the potential of the audio-visual sources as additional teaching material for Thuringian history lessons was compared. The contents of three educational films ("Napoleon Bonaparte – Der Aufstieg" (The rise), "Napoleon Bonaparte – Niederlage und Verbannung" (defeat and exile), "Der Wiener Kongreß" (The Congress of Vienna)) and four fictional films (mini TV-series "Napoléon") were analysed using a sequence protocol. Mayring's qualitative content analysis was then used to compare these results to the curriculum of Thuringian secondary schools. Both, the fictional and the educational films showed a high level of detail and accurately followed the historical facts. Very notably the fictional films concentrated on Bonaparte's private life and the most popular political events. On the other hand the educational films presented the historical background in a more compact manner. However, the use of very complex language in the educational films might have a negative effect on the learning outcome. From this analysis it is concluded that the educational films, because of their compact presentation of the most important historical facts, are more suitable for the use as additional teaching material for Thuringian secondary schools than the fictional films.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. DEFINITIONEN	3
2.1. Unterrichtsfilm	3
2.2. Historischer Spielfilm	4
2.3. Curriculum	5
3. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	6
3.1. Schule und Medien	7
3.2. Unterrichtsplanung	9
3.3. Filmeinsatz im Unterricht	12
3.4. Zielgruppe	18
3.6. Zusammenfassung	20
5. METHODIK	22
5.1. Methode	22
5.2. Festlegung Material	24
5.2.1. Stichprobenwahl	25
5.2.2. Untersuchungsgegenstand	26
5.3. Kategorien	30
6. ERGEBNISSE	32
6.1. Auswertung in den Kategorien	32
6.1.1. Politik	32
6.1.2. Gesellschaft	43
6.1.3. Privates Bonaparte (zusätzlich hinzugefügt)	45
6.2. Ergebnisse	47
7. FAZIT UND AUSBLICK	50
8. LITERATURVERZEICHNIS	53
8.1. Bücher	54
8.2. Internet	55

9. ANHANG	I
A Sequenzprotokolle	II
B Gesprächsprotokolle	III
C Übersicht Bestand	X
D Überarbeitete Übersicht Bestand	XI
E Eidesstattliche Versicherung	XII

1. Einleitung

Im Geschichtsunterricht werden, besonders in der Sekundarstufe I, Lehrfilme gern unterrichtsbegleitend eingesetzt, um behandelte Themen zu ergänzen, zu vertiefen oder zu veranschaulichen. Gerade bei Themen aus der neuesten Geschichte, da Originalaufnahmen vorhanden sind, bieten sie Schülern¹ einen besonderen Blick auf die Geschehnisse der Zeit, die sie selbst nicht miterleben konnten. Die originalen Filmaufnahmen (ab 1900) fungieren als Zeitzeugen. Das Medium Film übt so seine ihm ursprünglich aufgetragene Funktion aus – das Übermitteln von Informationen.

Da Schulen häufig nicht über die ausreichenden finanziellen Mittel zum Erwerben von Lizenzen verfügen, greifen Lehrer besonders gern auf geschichtliche Dokumentationen aus dem Fernsehen oder historische Spielfilme als audiovisuelles Begleitmaterial zurück. Doch ist fraglich, ob diese Fernseh- und Spielfilmproduktionen besser oder genauso gut geeignet sind, den Unterrichtsstoff zu ergänzen oder zu veranschaulichen, wie ein eigens für den Unterricht konzipierter Lehrfilm. Es stellt sich also die Frage, ob die in Spielfilmen behandelten geschichtlichen Fakten sich überhaupt mit dem Lehrplan (Curriculum) decken.

Es ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- (1) *Inwiefern ergänzen der Unterrichtsfilm „Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Wiener Kongreß“ und der Spielfilm „Napoléon“ das Curriculum des Geschichtsunterrichts an Thüringer Gymnasien der Sekundarstufe I?*
- (2) *Eignen sich der Unterrichts- oder der Spielfilm besser zur ergänzenden Faktenvermittlung?*

Kinder und Jugendliche im Alter zwischen elf und 16 Jahren (Schüler der Sekundarstufe I) wachsen in einer medial geprägten Gesellschaft auf. Tagtäglich

¹ Gemeint sind Schülerinnen und Schüler, zur sprachlichen Vereinfachung ist in der vorliegenden Arbeit aber nur von Schülern die Rede.

haben sie Kontakt zu Medien. So besitzen 95% ein eigenes Mobiltelefon, jeder dritte einen eigenen Computer mit Zugang zum Internet (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: 2008). Die Jugendlichen lernen schnell, mit diesen Medien umzugehen und können demzufolge schnell, die für sie interessanten Informationen besorgen. Die Kinder und Jugendlichen werden darüber hinaus zum Teil über die Medien sozialisiert und lernen medial vermittelt die Welt kennen. Die mediale Wirklichkeit nehmen sie als real wahr.

Es stellt sich daher auch die Frage, inwiefern Medien in die Wissensvermittlung integriert werden können. Die Nutzung verschiedener Medien hat gewisse Vorteile und kann bekannte Aspekte eines Sachverhaltes auf eine neue Weise oder aus einem anderen Blickwinkel vermitteln.

Im Gegensatz zur herkömmlichen Wissensvermittlung über den Lehrer hat das Medium Film einen entscheidenden Vorteil: neben dem gesprochenen Wort können auch Bilder übermittelt werden. Der Film spricht mehrere Sinnes-/Wahrnehmungsorgane an. Das sind das Gehör (über akustische Signale) und das Auge (über visuelle Signale). Dies kann die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Lernprozess steigern, da die Information mehrfach abgespeichert und zu gleich sinnvoll miteinander verknüpft wird (vgl. Treichler: 1967).

Theoretisch gestützt, befasst sich diese Arbeit vor allem mit dem qualitativen Vergleich zwischen einem Unterrichtsfilm und einem Spielfilm. Um einschätzen zu können, welches der beiden Medienprodukte am besten den Geschichtsunterricht an Thüringer Gymnasien in der Sekundarstufe I ergänzen kann, werden die Hauptschwerpunkte, die im jeweiligen filmischen Produkt genannt und behandelt werden mit dem Curriculum des Thüringer Kultusministeriums verglichen. Abschließend soll eine subjektive Einschätzung der Eignung der Filme gegeben werden sowie ein Ausblick für mögliche weiterführende Forschung.

2. Definitionen

Bevor es konkret um die der Arbeit zugrunde liegenden Theorien gehen wird, sollen im Folgenden die Begriffe *Unterrichtsfilm*, *historischer Spielfilm* und *Curriculum* näher definiert werden.

2.1. Unterrichtsfilm

Der Unterrichtsfilm gehört zur Gattung der Lehrfilme. Während der Unterrichtsfilm seinen besonderen Fokus auf den Bereich der Schulbildung legt, gibt es darüber hinaus noch Lehrfilme für den Bereich Forschung, Weiterbildung und Wissenschaft.

„Der Unterrichtsfilm stellt eine Sonderform dar. [...] Der Film orientiert sich nur an den Lehrplänen, er beschränkt seinen Informationsgehalt auf eine Länge von 15-20 Minuten, so dass mit ihm problemlos in einer Unterrichtsstunde gearbeitet werden kann. Gerade weil der Unterrichtsfilm auf den Unterricht zugeschnitten ist, ist mit ihm allerdings auch das Problem der formalen Strenge verbunden. Das heißt, der Film vermittelt vor allem sachliche Informationen und spricht nicht so sehr die Emotionen der Zuschauer an, wie etwa ein Spielfilm. Nicht selten handelt es sich bei solchen Filmen um eine Art Lehrervortrag mit Bildern.“

(Historische Institut Justus-Liebig-Universität Gießen: 2008)

Neuere Lehrfilme, gerade aus der Zeit der Digitalisierung, versuchen genau diesem Phänomen entgegenzuwirken. Wichtig ist auch, bei Unterrichtsfilmen immer ein besonderes Auge auf das Entstehungsjahr zu haben:

„Allerdings kann sich die Lehrkraft bei neueren Unterrichtsfilmen sicher sein, dass die historischen Gegebenheiten nach dem Stand der Forschung wiedergegeben werden, während er vor allem bei älteren Filmen darauf achten sollte, ob

sie inhaltlich und argumentativ noch auf der Höhe der Zeit sind.“ (Historische Institut Justus-Liebig-Universität Gießen: 2008)

Dabei geht es besonders um die Darstellungsform von Inhalten und Vermittlung von Fakten, die ideologisch und/oder politisch geprägt sein kann. Ein gutes Beispiel dafür ist gegensätzliche Geschichtsdarstellung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik zu Zeiten des Kalten Krieges.

2.2. Historischer Spielfilm

Bei historischen Spielfilmen, oder auch Historienfilmen, handelt es sich um Spielfilme,

„deren Handlung in der Vergangenheit angesiedelt ist, die sie [...] visuell rekonstruiert. Für den Zuschauer ist der Historienfilm stets eine Zeitreise. Typisch für die im Allgemein überdurchschnittlich teuren Filme ist die Kombination von historischem Hintergrund und fiktivem Einzelschicksal, an dem die Auswirkung der <Haupt- und Staatsaktionen> demonstriert werden. (Vossen, 2002: S. 253)

Neben seiner unterhaltenden Funktion kann der Historienfilm aber auch eine weitere Funktion ausüben. Er kann seinen Rezipienten auch politisch beeinflussen:

„im positiven Sinne als Mittel einer filmischen Auseinandersetzung mit der Gegenwart oder Vergangenheit.“
(Vossen, 2002: S. 254)

Durch die Vermischung von Fiktion, realer Vergangenheit und zum Teil auch schwer beleg- oder widerlegbarer Fakten ist nicht immer eine hundertprozentige historische Treue gegeben. Die historische Genauigkeit spielt heutzutage jedoch eine immer größer werdende Rolle.

„Trotz seines nicht immer eindeutigen Verhältnisses zur historischen Realität wurde der Historienfilm aufgrund seiner expliziten historischen Thematik als erstes Spielfilmgenre von Geisteswissenschaftlern als Untersuchungsgegenstand akzeptiert. Da er zudem indirekt Informationen vermittelt und die Geschichtsauffassung vergangener Jahrzehnte, ist er heute ein wichtiger Be-

zugspunkt in der Diskussion zum Verhältnis von Film und Geschichte.“ (Vossen, 2002: S. 255 f.)

2.3. Curriculum

Das Wort Curriculum hat seinen Ursprung im Lateinischen (Umlauf, Wettlauf) und wird bildungspolitisch als Synonym für <Lehrplan> eingesetzt. Inhaltlich beschäftigt sich das Curriculum in der Regel mit den zu vermittelnden Unterrichtsinhalten (vgl. Hamburger Abendblatt, 2008).

„Ein Lehrplan ein Instrument zur Legitimation und zur Steuerung von Erziehungs-, Unterrichts- und Lernprozessen; als Instrument ist der Lehrplan grundsätzlich input-orientiert, d.h. er nimmt auf die genannten Prozesse primär durch die Bestimmung von Vorgaben und Voraussetzungen Einfluss und nur sekundär durch die Kontrolle der Resultate.“

(Ghisla: 1997)

Im Lehrplan ist überwiegend das Wissen aus dem kulturellen Erbe einer Gesellschaft enthalten, das als notwendig erachtet wird um Folgegenerationen zu bilden und zu erziehen. Dabei muss das tatsächlich vermittelte Wissen nicht immer mit dem im Lehrplan festgehaltenem Wissen und Erwartungen an deren Vermittlung übereinstimmen.

„Schliesslich ist auch das was tatsächlich gelernt wird nicht deckungsgleich mit dem Inhalt des Unterrichts und was evaluiert wird entspricht nicht unbedingt dem Gelernten und dem Unterrichteten.

Dies bedeutet, dass Lehrplanprobleme dynamisch angegangen werden müssen, da sie Prozesse widerspiegeln und auf verschiedenen Ebenen und in versch. Kontexten Personen und materielle Ressourcen einbeziehen.“

(Ghisla: 1997)

3. Theoretische Grundlagen

„Grundlegende didaktische Theorien und Modelle zum Lernen mit audiovisuellen Medien existieren bislang leider nicht, da weder die Fernsehforschung noch andere wissenschaftliche Disziplinen diese Aufgabe bis heute befriedigend erfüllt haben.“

(Strittmatter & Niegmann, 2000: S. 94)

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Theorien befassen sich vielseitig mit der Frage der Unterrichtsgestaltung und dem damit verbundenen Einsatz von Filmen als Lehr- und Lernmedium. Auffällig bei der Recherche zum aktuellen Forschungsstand ist vor allem, dass sich die Forschung im Bereich des audiovisuellen Lernens besonders auf die Wirkungs- und Rezeptionsforschung konzentriert. Das Produkt Film im Unterricht, wie es in dieser Arbeit untersucht wird, wird im weiten Feld der Produktforschung nur wenig beleuchtet. Dennoch sollen im theoretischen Teil weitestgehend Modelle und Theorien zur audiovisuell gestützten Wissensvermittlung vorgestellt werden.

Grundsätzlich ist bei audiovisuellem Lernen davon auszugehen, dass visuelle und auditive Reize zwei wichtige Sinneskanäle (auditiv über die Ohren und visuell über die Augen) ansprechen und so eine simultane Verarbeitung in Bewegung setzen.

„Dabei muss man jedoch bedenken, dass [der gesprochene] Text und Bild einander ergänzen müssen, ohne gleichzeitig Redundanz – und damit Langeweile – zu erzeugen.“

(Strittmatter&Niegmann, 2000: S. 94)

Der nun folgende Theorieteil ist in drei Teilthemen untergliedert und ist geschichtet in Makroebene (Schule und Medien), Mesoebene (Unterrichtsplanung) und Mikroebene (Filmeinsatz im Unterricht). Dadurch ist eine von oben nach

unten gegliederte Sicht auf den Einsatz audiovisueller Medien für den Lehr- und Lernprozess an Schulen möglich.

3.1. Schule und Medien

Medien sind per Definition Träger von Informationen und können damit im Schulalltag den Lehr- und Lernprozess positiv unterstützen. Sie helfen, komplexe Sachverhalte besser zu verstehen, darzustellen oder zu veranschaulichen. Außerdem können Medien als Zeitzeugen fungieren wie etwa für das Unterrichtsfach Geschichte. Bilder, Ton- und Videoaufnahmen oder auch Textquellen halten auf Dauer fest, was geschehen ist. Gerade deshalb ist es für Schulen wichtig, sich mit dem sinnvollen Einsatz von Medien auseinanderzusetzen. Das fängt bei der Auswahl der Medien an und endet bei der kompetent begleiteten Rezeption und Interpretation. Gerhard Tulodziecki (Professor für Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik an der Universität Paderborn) hat sich mit der Frage beschäftigt, wie in einer von Medien geprägten Informations- und Wissensgesellschaft Medien in den Alltag der Schule integriert werden können. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass eine solche Integration vor dem Hintergrund einer stetigen Medienpräsenz in allen Lebensbereichen unerlässlich ist. Der Schule werde in Zukunft auch trotz einer Vielzahl von außerschulischen Bildungsmöglichkeiten eine zentrale und wissensvermittelnde Rolle zukommen. Gerade deshalb sei es wichtig, das Schulsystem und die Pädagogik an die sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen anzupassen.

„In einem entsprechenden Bildungsprozess sollen Schülerinnen und Schüler Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien beeinflussten Welt ermöglichen.“ (Tulodziecki, 2005: S. 368)

Diese Anforderung führen dazu, dass *Medien für das Lernen und Lehren genutzt werden* müssen. Ist der Medieneinsatz überlegt, kann dies zu höheren Lerngewinnen, kürzeren Lernzeiten und besserer Lernmotivation führen. Diese positiven Folgen sind allerdings kein automatisches Ergebnis vom Medieneinsatz, sondern ergeben sich aus einer sorgfältigen lehr-lerntheoretischen, allgemein-didaktische und fachdidaktisch reflektierten Planung und Durchführung des Unterrichts. Es zeigt sich auch, dass die didaktischen und pädagogischen Kon-

zepte, die hinter dem Medieneinsatz stehen, weitaus wichtiger sind als die Medienart selbst.

Eine weitere wichtige Anforderung an Schulen und Lehrkräfte in einer von Medien geprägten Gesellschaft ist die *Wahrnehmung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich der Medien*. Grundsätzlich umfasst dies zwei Teilbereiche: die sinnvolle Nutzung vorhandener Medien (kritische Auseinandersetzung bei der Rezeption) und die eigene Gestaltung von Medien (Förderung der Medienkompetenz durch „Eintauchen“ in die Rolle des Kommunikators). Für die sinnvolle Nutzung von Medien und das Erlernen von Medienkompetenz ist es wichtig, die Schüler hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten (realitätsnahe Abbildungen (Foto), filmische Gestaltung, computerbasierte Techniken der Bildbearbeitung, etc.), Medienwirkung (Darstellungsart für Meinungsbildung/-manipulation, bewusstes Nutzen menschlicher Emotionen, etc.) und Bedingungen der Produktion und Distribution (technische Möglichkeiten, rechtliche Rahmenbedingungen, etc.) zu sensibilisieren.

Als dritte Anforderung an Schulen und Lehrkräfte stellt sich die *Entwicklung von medienpädagogischen Konzepten in der Schule*. Damit ist gemeint, dass im Vorfeld von Medieneinsatz auch ein entsprechendes Konzept entwickelt wurde und die medienpädagogische Aktion nicht eine außergewöhnliche, einmalige Situation darstellt. Der Einsatz von Medien soll auch für die Schüler zum Schulalltag gehören und Teil ihrer schulischen Ausbildung werden. Außerdem sollten nach Möglichkeit alle Fächer in die Medienerziehung einbezogen werden. Am Besten sei dies zu bewerkstelligen, wenn an Schulen eine Gruppe von Lehrkräften verschiedener Fächer für die Ausgestaltung eines medienpädagogischen Konzepts zuständig sei. Des Weiteren sollten das gesamte Medienspektrum beachtet und dabei die altersspezifische Mediennutzung sowie der Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigt werden. Wichtig sei auch, so Tulodziecki, dass die Schulen die Vermittlung von Medienkompetenz und ihrer daraus folgende Medienerziehung als Teil und Notwendigkeit ihrer gesellschaftlichen Aufgabe verstehen (vgl. Tulodziecki, 2005: S.367-274).

3.2. Unterrichtsplanung

Nachdem die Schule als Umfeld des Unterrichts sich mit der Planung und Konzeption des Medieneinsatzes auseinander gesetzt hat, geht die Planung des Filmeinsatzes etwas tiefer. Der Lehrkörper selbst muss sich mit der kompetenten und sinnvollen Einbindung von Medien auseinandersetzen. Paul Heimann entwickelte das sogenannte Berliner Modell, das 1962 erstmals in seiner Abhandlung „Didaktik als Theorie und Lehre“ veröffentlicht wurde. Mithilfe dieses Modells wird die Unterrichtsplanung als Teil einer umfassenden didaktischen und hochschuldidaktischen Konzeption verstanden. Zur Zeit seiner Veröffentlichung war das Berliner Modell äußerst umstritten und es entstand eine rege Expertendebatte um die neue Ansicht der Didaktik. Neu an diesem Modell:

„Das überaus schnell aufkommende Interesse am Berliner Modell und seine daraus folgende Verbreitung sind wohl vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, daß es gegen die bisher verbreitete Praxis und ihre Grundlagen konzipiert wurde. Insbesondere die zweifach intendierte Öffnung des didaktischen Handelns muß wohl als Ursache hierfür angesehen werden.“ (Peterßen, 1996: S. 82)

Ein Lehrer muss sich im Zuge seiner Unterrichtsplanung über verschiedene Dimensionen seines Unterrichts Gedanken machen. Dabei muss er zum einen Entscheidungen treffen (im Modell sogenannte *Entscheidungsfelder*: Intention, Inhalte, Methode und Medien) und zum anderen muss er sich bewusst sein, dass es Bereiche gibt, die seinem Handeln Voraussetzungen auferlegen oder aber Bedingungen stellen (im Modell sogenannte *Bedingungsfelder*: anthropologisch-psychologische Voraussetzung und sozial-kulturelle Voraussetzungen).

Grafisch lässt sich das Berliner Modell wie folgt darstellen:

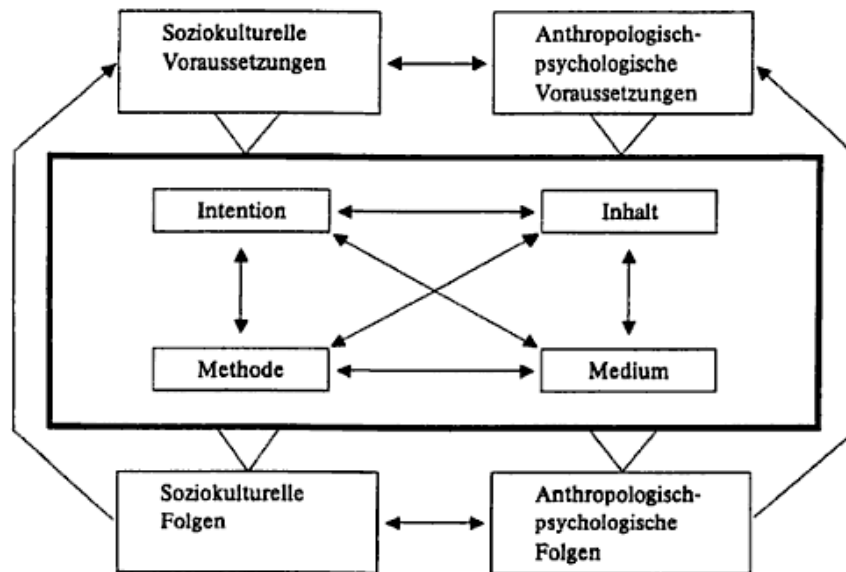


Abb. 1: Strukturgefüge des Unterrichts nach dem Berliner Modell (Peterßen 2000, S.84)

Das Modell zeigt deutlich, dass zwischen den sechs genannten Elementen seitens des Lehrers ein Abhängigkeitsverhältnis besteht. Außerdem verdeutlicht die grafische Darstellung, dass Unterricht als Prozess zu verstehen ist. Aus Voraussetzungen und deren Umsetzung im Unterricht selbst ergeben sich für folgende Unterrichtsstunden neue Voraussetzungen und Bedingungen, die es dann gleichermaßen zu beachten gilt. Zentral jedoch sind die Entscheidungsfelder im Vorfeld des Unterrichts und seiner Planung:

Die *Intention* ist maßgeblich für die Zielsetzung des Unterrichts und kann in drei Bereiche untergliedert werden:

- Kognitiv-aktiv (Vermittlung genauer Kenntnisse eines Sachverhalts)
- Affektiv-parthisch (Erleben von speziellem Verhalten/Fähigkeiten)
- Pragmatisch-dynamisch (Einüben speziellen Verhaltens/Fähigkeiten)

Diese drei Bereiche können aber auch in Verbindung auftreten und sind als Kombination wie auch einzeln als Voraussetzung für einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess zu verstehen.

Auch in Bezug auf *Inhalte* gibt es drei grundlegende Bereiche, in die bei der Unterrichtsplanung die inhaltlichen Schwerpunkte und Themen untergliedert werden können:

- Wissenschaft (Erkenntnisse und/oder Verfahren werden auf Verständnisebene eines Schülers gebracht)
- Technik (Fähigkeiten, die dem Schüler beigebracht werden sollen, formal)

- Pragmata (ergebnisorientierte Handlungsfähigkeiten eines Schülers, inhaltlich)

Die *Methoden*, die einer Unterrichtsstunde zugrunde liegen, lassen sich ebenfalls in verschiedene Bereiche gliedern. Heimann postuliert die folgenden fünf Ebenen:

- Artikulation (Unterricht hat verschiedene Phasen und Stufen, die dem Schüler deutlich gemacht werden müssen)
- Gruppen- und Raumorganisation (Beziehung zwischen Lehrenden und Lernendem sowie Lernenden untereinander kann verschiedenartig geregelt werden und diese Beziehung muss dementsprechend vorbereitet werden)
- Lehr- und Lernweisen (Aktivitäten Lehrer und Schüler nach Art und Folge bestimmen)
- Methodische Modelle (bewehrte Lehrmodelle können zum Einsatz kommen)
- Prinzipien-Kanon (Aktualisierung der erlernten Prinzipien)

Diese fünf Ebenen sind für einen erfolgreichen Unterricht unbedingt in Einklang zu bringen. Da es sich um den Methodik-Teil des Modells handelt, darf es hier keine Unstimmigkeiten oder Widersprüchlichkeiten auf diesen Ebenen geben.

Das Berliner Modell erwies sich auch in Bezug auf das Einkalkulieren von *Medien* als Pioniermodell. Erstmals wurde der Einsatz von Medien im Unterricht berücksichtigt und als wichtiger Entscheidungsfaktor bei der Unterrichtsplanung bedacht. Zur Zeit der Modellentwicklung hielten die beherrschenden Medien in ihrer damaligen Form (Hör- und Rundfunk, Film) Einzug in die deutschen Klassenzimmer und mussten somit auch in der Lehre mit einer eigenen Entscheidungsdimension bedacht werden. Denn eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Medieneinsatz im Unterricht bringt einiges an neue Möglichkeiten und Chancen mit sich.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Berliner Modell ein wesentliches Modell moderner Unterrichtsplanung mit Medieneinsatz ist und daher wichtig für die Auseinandersetzung von Unterricht und Film in dieser Arbeit. Denn hier wird davon ausgegangen, dass die Unterrichts- oder Spielfilme im Vorfeld des Unter-

richts bewusst und sorgfältig, entsprechend der inhaltlichen Anforderung des Lehrplans, ausgewählt und eingesetzt werden (vgl. Peterßen, 1996: S. 82-95).

3.3. Filmeinsatz im Unterricht

Sind die im Vorfeld des Unterrichts sowohl die Ziele und Leitlinien des Medieneinsatzes sowie die konkrete Einbettung des Mediums in den Unterricht bedacht worden, geht es um den korrekten Einsatz und Umgang mit dem Medium. Im herkömmlichen Unterricht kommen Medien nicht zum Einsatz. Das Vermitteln von Wissen stützt sich auf Sprache. Die Sinneskanäle der Schüler werden nur einseitig (auditiv) angesprochen und bei komplexen Sachverhalten kann es dann zu einer Überforderung der Schüler kommen. Rein auditiv geführter Unterricht bietet zudem nur wenig Abwechslung, stellt hohe Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Schüler und fordert sie kognitiv dennoch zu wenig (vgl. Becker, 1997: S. 113).

In einer Informations- und Wissensgesellschaft wie unserer spielen Medien als Träger von Informationen eine wichtige Rolle. Trotz des herkömmlichen Unterrichts, der rein auditiv stattfindet (Lerninhalte und Wissen wird über Sprache durch den Lehrkörper vermittelt), sind Medien aus dem Unterricht nur noch schwer wegzudenken. Jutta Wermke postulierte daher Medien im Unterricht als mehrdimensional:

- a) Medien sind konstitutiver Bestandteil des Unterrichts (Medien als Mittel)
- b) Medien sind Unterrichtsgegenstände (Medien als Gegenstand)
- c) Das mediale Umfeld beeinflusst Unterricht (Medien als Irritation)
- d) Medien übernehmen Funktionen von Unterricht (Medien als Konkurrenz) (vgl. Wermke, 2005: S. 395 ff.)

Das bereits erläuterte Berliner Modell (siehe 3.2.) zeigte erstmals in der Didaktik *Medien als Mittel* und somit als konstitutiven Bestandteil des Unterrichts. Als Heimann sein Modell Anfang der 60er Jahre veröffentlichte, war dies ein Anstoß für einen neuen Forschungsbereich und ein neues didaktisches Entscheidungsfeld. Als Folge daraus wurde in 60er und 70er Jahren vielseitig auf dem Gebiet der Medienwirkung geforscht. Mit Anfang der 90er Jahre und dem Aufkommen des Internets wurde dann der Forschungsschwerpunkt eher auf die neuen In-

formations- und Kommunikationstechnologien gelegt. Prinzipiell lassen sich nach Wermke Unterrichtsmedien auf drei Ebenen einteilen:

- Allgemeindidaktischem Niveau (Stellenwert der Medien in unterschiedlichen Lehr-Lerntheorien wird thematisiert)
- Fachdidaktischer Kontext (Leistungsfähigkeit bestimmter Medien für fachspezifische Aufgaben werden hergestellt)
- Konkretes Unterrichtskonzept (Medienauswahl/-einsatz wird in Relation zu Thema/Ziel/Methode/Voraussetzung Schüler gesetzt)

Wermke verdeutlicht zudem auch, dass der bloße Einsatz von Medien als Mittel der Inhaltsvermittlung keineswegs einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess mit sich bringt. Die Gefahr besteht darin, dass die neuen technischen Möglichkeiten bei der Produktion neuer Lehr- und Lernangebote im Vordergrund stünden, ungeachtet aktueller Forschungsergebnisse. Wichtig bei der Nutzung von Medien als Unterrichtsmittel sei vor allem der bedachte Einsatz.

Dadurch, dass Medien Mittel des Unterrichts werden, werden sie zwangsläufig auch Gegenstand des Unterrichts. Dies macht nach Wermke die integrierte Medienerziehung notwendig, was in einer medial geprägten Gesellschaft ohnehin unerlässlich ist. Ein separates Medienfach würde den erhofften Erfolg weniger bringen als die fächerspezifische Vermittlung. Dies soll dadurch geschehen, dass jedes Fach seinen Beitrag zur Medienerziehung leiste, da sich die Medienvielzahl und die Verflechtung mit den verschiedensten Lebensbereichen besser fachspezifisch und fächerübergreifend vermitteln ließen. Das macht allerdings auch eine didaktische/pädagogische Auseinandersetzung notwendig, da Medien heutzutage ein Teil beziehungsweise Gegenstand des Unterrichts sind. Daher muss die Fähigkeit, Medien kritisch zu reflektieren, so früh wie möglich entwickelt und gefördert werden. Die Ausbildung von Medienkompetenz setzt allerdings ein gewisses Maß an Allgemeinbildung voraus. Das betrifft drei entscheidende Bereiche:

- Medienerziehung (verbindet Mediennutzungs- und Medienkulturkompetenz)
- Fachunterricht (vermittelt Orientierungswissen, schult Urteilsvermögen)
- Philosophische Sichtweise (stellt Zusammenhänge her)

Der Einsatz von Medien im Unterricht hat aber nicht nur positive und entwicklungsfördernde Folgen. Bei der medialen Inhaltsvermittlung kann es dazu kommen, dass das mediale Umfeld den Unterricht beeinflusst. Medien können somit irritierend wirken. Die Schüler werden über die Medien sozialisiert und sind auf verschiedene Weise im Umgang mit Medien geschult. Einen bestimmten Stand an Vorwissen zu kalkulieren ist nur schwer möglich, da die Schüler unterschiedliche Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien haben. Zudem geschieht außerschulische Bildung meist über Infotainment². Diese Form von Wissensvermittlung tritt in der Schule eher selten auf, was ein Spannungsfeld zwischen der Art der Informationspräsentation (schulisch: fachlich korrekt, faktenorientiert; außerschulisch: unterhaltend, leicht verständlich) führt und die Frage aufwirft, ob schulische Lehrangebote mit der außerschulischen Form der Wissensvermittlung konkurrieren oder ob sie diese adaptieren sollen. Häufig kommt es bei der Produktion von alltäglichen Lehrmedien auch zur Vermischung oder gar Verwechslung von Information und Bildung. Medien konkurrieren dann mit den herkömmlichen Lehr- und Lernangeboten, ungeachtet ihrer besseren oder schlechteren Eignung zur Wissensaneignung. Dadurch kommt es zu einer Konkurrenz zwischen kommerziellen Produkten und Bildungsprodukten, die eigens für die Wissensvermittlung an Schulen produziert wurden. Klassisch ist, wie in dieser Arbeit untersucht, die Form der Konkurrenz zwischen dem Bildungsprodukt Unterrichtsfilm und dem kommerziellen Produkt Spielfilm (vgl. Wermke, 2005: S. 395-401).

Eine Theorie, die besonders das Lernen durch Filme und Videos unterstützt, ist das Lernen am Modell nach Bandura. Albert Bandura führte 1963 eine Studie („Bobo Doll Study“) durch, woraus er die Theorie des Lernens am Modell ableitete. Bei der Studie wurde vier- bis fünfjährigen Kindern ein Video gezeigt, in dem eine erwachsene Person aggressives Verhalten gegenüber einer Puppe zeigt. Im Anschluss an den Film wurden die Probanden einzeln in einen Raum geführt, in dem sich eine Puppe, wie im Film gezeigt, befand. Mit unterschiedlicher Ausprägung zeigten die Kinder ein ähnliches aggressives Verhalten wie die Modellperson. Ein weiterer Aspekt war Belohnung und Bestrafung. Diejenigen Kinder, die

² „Infotainment [...] Kombination von informativen und unterhaltenden Elementen in Nachrichtensendungen, Magazinen, Dokusoaps und ähnlichen Fernsehformaten.“ (Mayers Online Lexikon, 2007)

am Ende des Films gesehen haben, dass die Aggressionen der Modellperson eine Bestrafung nach sich zogen, waren im Anschluss weniger aggressiv als die Kinder, die ein neutrales beziehungsweise ein Ende mit Belohnung gesehen hatten. Anhand dieser Studie entwickelte Bandura folgendes Modell (vgl. Weidenmann, 2001):

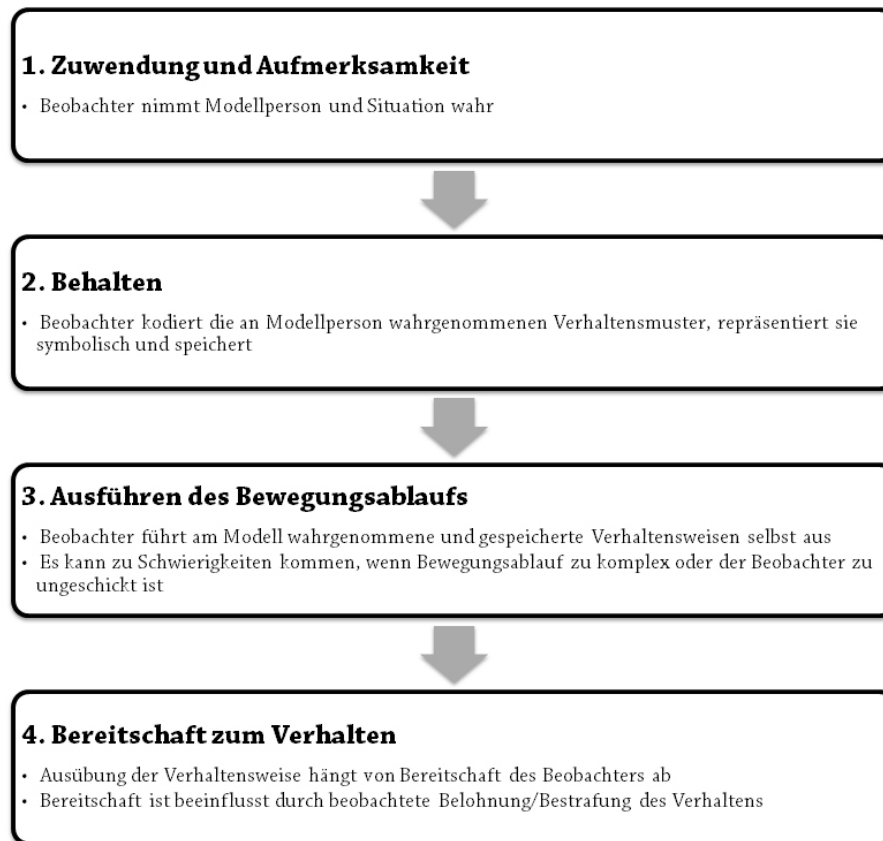


Abbildung 2: Eigene Darstellung zu Lernen am Modell nach Bandura nach Weidenmann (Weidenmann, 2001: S. 448)

Bandura eignet sich als Theoriegrundlage für diese Arbeit insofern, als dass die Schüler durch das Rezipieren von Filmen schließlich auch nach gesellschaftliche Normen und Werte sozialisiert werden. Aufgrund von in Filmen gezeigtem Verhalten und Geschehnissen sollen die Schüler in gewisser Weise auch „aus der Geschichte lernen“. Im Unterricht gezeigte Filme sollen das Curriculum nachhaltig unterstützen und somit den Lerneffekt verstärken. Dies kann nur zum (Lern)Erfolg führen, wenn die Inhalte selber auch als Lehrstoff bzw. zu lernenden Gegenstand betrachtet werden.

Mit dem konkreten Filmeinsatz im Geschichtsunterricht hat sich Norbert Zwölfer auseinandergesetzt. Zwölfer zufolge sind Filme, die historische Inhalte aufgreifen, dokumentieren, visualisieren und interpretieren dazu fähig, das Geschichtsbewusstsein von Schülern der Sekundarstufe I zu beeinflussen und

nachhaltig zu prägen. Kinder und Jugendliche würden durch die audiovisuellen Reize leicht gefesselt und unterliegen der einprägsamen und beeindruckenden „Macht der Bilder“. Diese Tatsachen sieht Zwölfer als Problem und Chance zugleich. Zum einen ist es problematisch, die Schüler für einen objektiven und sachlichen Blick bei der Rezeption zu schulen. Schüler, besonders der Schüler der Sekundarstufe I, nehmen Inhalte, die ihnen in Filmen dargeboten werden, schnell als richtig und wahr an, können aber dennoch größere Zusammenhänge nicht sehen und verstehen. Andererseits kann das große Interesse Kinder und Jugendlicher an Filmen natürlich gut für die filmische Aufbereitung und das Wecken von Interesse an bestimmten Themen genutzt werden. Dennoch sollte dabei beachtet werden, dass die Filme auch in ihrem Kontext analysiert und bewertet werden.

Das große Interesse und die daraus resultierende Chance für den Unterricht ist darauf zurückzuführen, dass durch audiovisuelle Darstellung abstrakte Vergangenheit konkretisiert und somit besser für den Lernprozess aufbereitet werden kann. Zwölfer betont besonders:

„Der Film als rein illustrative Belohnung oder als krönender Abschluss vor den Ferien sollte untersagt bleiben.“ (Zwölfer, 2009: S. 126)

Weiter kritisiert Zwölfer, dass historische Filme überwiegend in der Personalisierung und der Darstellung von Einzelschicksalen in einem historischen Kontext stecken bleiben. Für einen nachhaltigen Lernerfolg ist dies meist wenig hilfreich. Besser ist es, wenn Filme die Strukturen, die das Denken und Handeln in der Vergangenheit geprägt haben, darstellten. Ähnlich wie in den bereits erläuterten Theorien, Modellen und Auffassungen, betont auch Zwölfer, dass die Schüler in ihrer Rezeptionsfähigkeit entscheidend geschult werden müssen. Sonst werden dargestellte und gezeigte Bilder über Personen, Orte und Schicksale ungefragt als geschichtliche Wahrheit übernommen. Die Analyse- und Kritikfähigkeit sollte sich aber auch auf alle Arten von Filmen ausbreiten.

„Das gilt in nicht minderem Maße für den Dokumentarfilm, der im Mantel einer vermeintlichen Objektivität daherkommt, beruft er sich doch auf authentisches und ungeschminktes zeitgenössisches Material.“ (Zwölfer, 2009: S.126)

Wichtig sei daher vor allem, sich der Entstehungssituation (Motiv, Entstehungsbedingungen, historische Position, (bewusste) Manipulation, etc.) bewusst zu sein. Zwölfer empfiehlt, Filme immer nur in Ausschnitten von zehn bis 15

Minuten zu zeigen, um eine Reizüberflutung zu vermeiden. Außerdem sollte genug Zeit für die kritische Reflexion mit der thematischen Vor- und Nachbereitung bleiben.

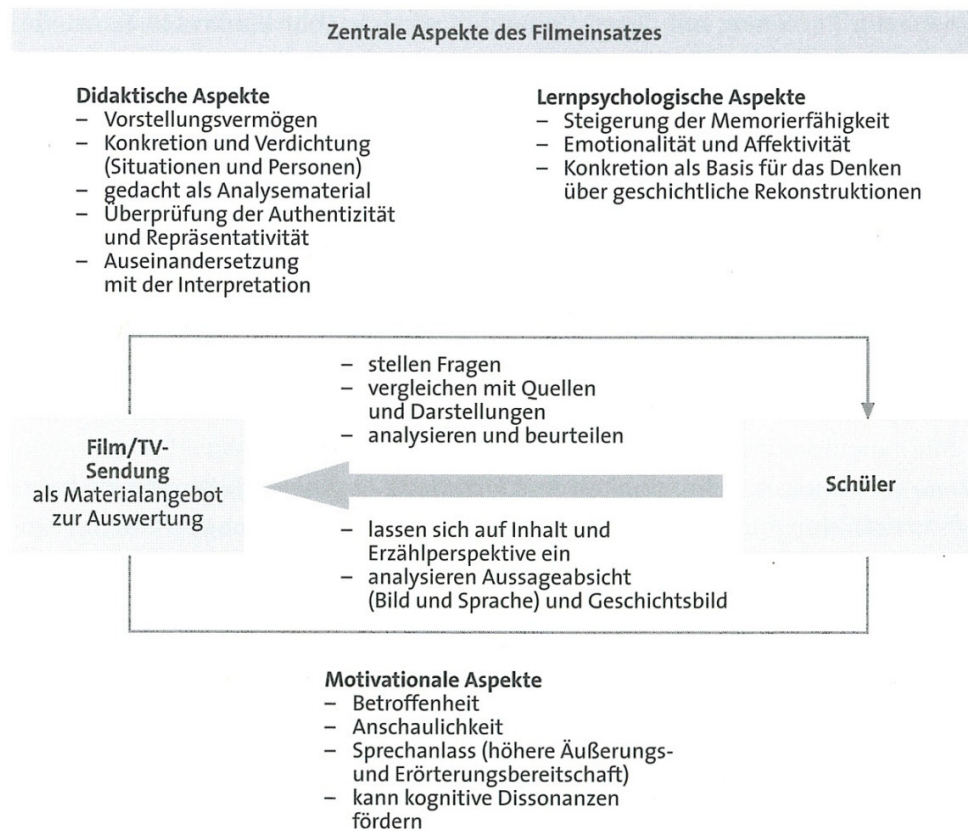


Abbildung 3: Zentrale Aspekte der Leistungen von Filmen im Geschichtsunterricht nach Zwölfer (Zwölfer, 2003: S. 128)

Abbildung 3 zeigt das Modell der Zentralen Aspekte des Filmeinsatzes nach Zwölfer. Es verdeutlicht drei grundlegende Aspekte, die es beim Filmeinsatz im Geschichtsunterricht zu beachten gilt: didaktische, lernpsychologische und motivationale Aspekte.

Der Einsatz eines Films im Unterricht kann unter *didaktisch* wertvollen Aspekten betrachtet werden. Ein Film fördert das Vorstellungsvermögen der Schüler. Schwer verständliche, globalere Zusammenhänge können durch Filmausschnitte vereinfacht, komprimiert und leichter zugänglich dargestellt werden. Dadurch kann beim Schüler das historische Lernen entscheidend in Gang gesetzt werden. Um diesen Lernprozess zu unterstützen ist es dennoch wichtig, den Schülern eine kritische Rezeption zu ermöglichen. Das heißt, sie zum Überprüfen der Informationen, der Art der Interpretation (Intention des Kommunikators?) und die Umsetzung zu beurteilen.

Die didaktischen Aspekte sind eng mit den *motivationalen* verbunden. Kein Schulbuch, kein Quellentext oder zeitgenössisches Gemälde kann einen Sachverhalt, Konflikt oder Person so anschaulich und einprägsam darstellen wie es ein Film kann. Das Wecken von Emotionen, Sympathie und Empathie für geschichtliche Personen macht gerade die Kraft des Films aus. Zudem sind Filme durch ihren interpretativen Freiraum für Schüler eine willkommene Möglichkeit, ihre Sichtweise und Meinung zu artikulieren, ohne die Angst haben zu müssen, etwas Falsches zu sagen. Der Film regt somit die Schüler auch zur Mitarbeit an. Der *lernpsychologische* Aspekt knüpft an die Stärken des Films an. Die Emotionen, die der Film weckt, setzen einen mehrdimensionalen Lernprozess in Gang. Filme können am Anfang eines neuen Themas dem Schüler den Zugang vereinfachen, da Bilder einen einmaligen Eindruck wecken, die einprägsamer sind als ein Text. Somit empfiehlt Zwölfer einen Film als Einstieg zu nutzen, um dann mit weiterführender Quellenarbeit und Themenbesprechung den Lernprozess abzurunden und fortzuführen. Besonders wichtig bleibt dennoch, den Film oder Filmausschnitte nicht unbesprochen zu lassen. Es ist wichtig, den Film, seinen Inhalt und seine Darstellung anhand von Quellen zu prüfen und in einen geschichtlichen Zusammenhang zu rücken (vgl. Zwölfer, 2009: 125-136).

3.4. Zielgruppe

Da Napoleon laut Lehrplan für Thüringer Gymnasien in der siebten und achten Klasse thematisiert werden soll, ergibt sich eine Zielgruppe von 12-14jährigen Schülern. In dieser Zielgruppe gibt es noch eine hohe Affinität zum Medium Fernsehen beziehungsweise Film, wie diese Grafik zeigt:

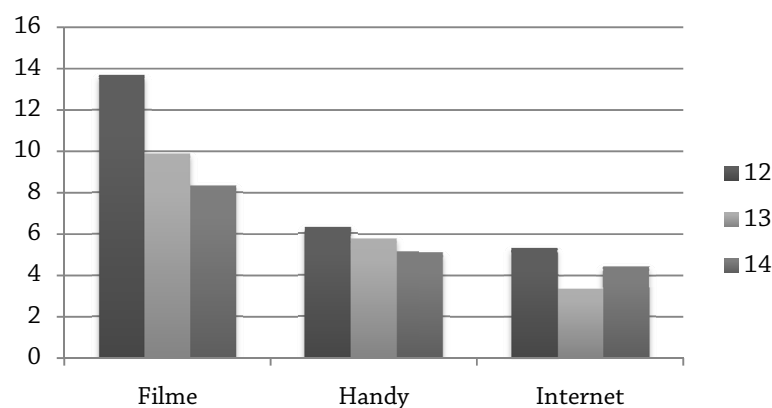


Abb. 4: Eigene Darstellung nach Marci-Boehncke; Rath (Marci-Boehncke; Rath, 2007: S. 27)

Das unterstützt die Vermutung, dass Kinder und Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 14 eher der Rezeption von Fernsehinhalten (Unterrichtsfilm) als beispielsweise der Rezeption neuer Medien (Computer, Lernsoftware) zugeneigt sind. Dies lässt sich durch die Rezeptionsgewohnheit junger Menschen gut belegen. Sie sind es eher gewohnt, Inhalte wahrzunehmen und zu verarbeiten, die audiovisuell angeboten werden. Auch die Passivität der Rezeption überfordert die Kinder und Jugendlichen nicht. Eine Überforderung kann durch ungewohnte, übermäßige Reize auftreten. Derartige Reize werden beispielsweise durch computerbasierte Lernsoftware aufgenommen.

„Fest steht jedoch, dass vor allem das Ziel des Lernprozesses bzw. der Rezeption wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen eine Präsentationsform haben muß. Daneben stellen sowohl die Aufmerksamkeit des Rezipienten – bzw. deren Lenkung – als auch die intern ablaufenden Verstehungsprozesse wichtige Faktoren im Umgang mit audiovisuellen Medien dar.“

(Strittmatter, 2000: S. 85)

Kinder verfügen, entsprechend ihrem Alter, über verschiedene medienspezifische Fähigkeiten. Piaget unterscheidet nach Alter prinzipiell drei Gruppen:

- Vorschulalter (Stadium des anschaulichen Denkens)
- Schulalter (Stadium der konkreten Operation)
- Ab dem elften Lebensjahr (Stadium der formalen Operation)

(vgl. Weidenmann, 2001: S. 444)

Da es sich bei der Zielgruppe um Kinder und Jugendliche zwischen zwölf und 14 handelt, werden hier nur Aussagen über die letzte Gruppe gemacht.

Grundsätzlich sind Kinder ab dem fünften Lebensjahr dazu in der Lage, sich in andere Charaktere hineinzuversetzen. Ab dem sechsten Lebensjahr können sie bereits Realität und Fiktion voneinander unterscheiden, eine elementare Fähigkeit zur Rezeption von Fernseh- und Filminhalten. Ab dem elften Lebensjahr ist das Denken eines Kindes bei der Rezeption von Fernseh- und Filminhalten nicht mehr an konkret dargebotene Inhalte gekoppelt. Bis zum elften Lebensjahr ist die bildhafte Erklärung von Sachverhalten für ein Kind die beste Möglichkeit, Lehrinhalte zu vermitteln. Ab elf hingegen, haben sich die kognitiven Fähigkeiten derart entwickelt, dass die Sprache oft ein besser geeigneter Kanal ist, um komplexe Zusammenhänge zu erklären. Dennoch bleibt der Film weiterhin ein attraktives Lehrmedium:

„Das Potenzial von Filmen und Videos, Änderungen im Denken und Verhalten der Zuschauer zu bewirken, verdankt sich ein hohem Maß ihrer Fähigkeit, die Illusion von Wirklichkeit zu erzeugen. Film und Video sind noch realistischer als Bilder, weil sie auch noch die zeitliche Abfolge sowie Ton wiedergeben. Das macht das Medium zu einem „Ereignismedium“.“

(Weidenmann, 2001: S.447)

Wichtig ist hierbei der Fakt, dass Video und Film realistischer als Bilder sind, die ohnehin durch den Bildüberlegenheitseffekt³ der sprachlichen oder textlichen Vermittlung einen Vorteil genießen.

3.6. Zusammenfassung

Wie die Aufführung all dieser vielseitigen Theorien und Modelle zum Thema Unterricht und filmische Quellen zeigen, gibt es auf diesem Gebiet eine Vielzahl von Vorteilen, aber auch einige Risiken und Probleme.

Grundlegend kann man sagen, dass Medien und gerade audiovisuelle Medien, eine positive Wirkung auf den Unterricht haben können. Sie können motivierend, veranschaulichend und inspirierend wirken. Durch einen Film kann ein Schüler mehr Interesse an einem Thema bekommen. Ein Sachverhalt kann vielseitig dargestellt und veranschaulicht werden. Leicht kann dem Schüler eindrucksvoll ein bestimmtes Bild vor Auge geführt werden (beispielsweise das Grauen und den Schrecken des Zweiten Weltkrieges durch das Zeigen von Archivmaterial). Des Weiteren kann der Schüler angeregt werden, Fakten selbst nachzulesen und sich weiter zu informieren.

Problematisch hingegen ist die Auffassung, dass Medien eher ein Konkurrenzprodukt mit weniger Effektivität zum herkömmlichen Unterricht seien. Haben Schüler nicht die nötige Medienrezeptionserfahrung und wird diese im Unterricht auch nicht weiter vermittelt und gefördert, können Medien im Unterricht auch irritierend und störend wirken. Daher ist es immer notwendig, sich als Lehrkraft vor dem Einsatz von Medien über deren mögliche Wirkung auf die Schüler, den realistisch möglichen Lernerfolg und die inhaltliche Übereinstimmung oder eben auch das Ergänzungspotential bewusst zu werden. Auch ist es wichtig, egal welche Art von Medium zum Einsatz kommt, den dargestellten In-

³ Bilder haben im Vergleich zu Texten einen Behaltensvorteil. (vgl. Rey, 2010)

halt kompetent (durch den Lehrkörper) zu besprechen, damit die Schüler in ihrer kritischen Rezeptions- und Interpretationsfähigkeit geschult werden. Dies sind dann Aspekte des Filmeinsatzes, die für einen erfolgreichen Medieneinsatz notwendig sind, aber auch einen nachhaltigen Effekt bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu mündigen, freien Bürgern hat.

5. Methodik

Da die Erhebung einmalig durchgeführt wird, handelt sich bei dieser Arbeit um eine Querschnittstudie. Betrachtet werden dabei die Inhalte eines Unterrichtsfilms und eines Spielfilms, die dann mit dem zu vermittelnden Unterrichtsstoff gemäß dem Curriculum verglichen werden. Dieser Vergleich wird qualitativ durchgeführt. Repräsentativ wird pro Medium (Unterrichtsfilm, Spielfilm) ein Präferenzbeispiel ausgewählt. Auf die gewählten Beispiele wird später genauer eingegangen (siehe 5.2. Festlegung Material).

5.1. Methode

Methodisch basiert diese Arbeit auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Filmanalyse nach Korte. Die qualitative Inhaltsanalyse dient zur Analyse von Material, das ein Ergebnis von Kommunikation ist. Damit will Inhaltsanalyse:

- „Kommunikation analysieren;
- *fixierte Kommunikation analysieren;*
- *dabei systematisch vorgehen;*
- *das heißt auch theoriegeleitet vorgehen;*
- *mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“* (Mayring, 2003: S. 11 ff.)

Zusätzlich zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurde auch die systematische Filmanalyse nach Korte bemüht. Wichtig für die Auswertung war vor allem der Aspekt, sich bei der Erhebung und Auswertung der Daten an die Dimensionen der Analyse (ein Film ist bestimmt durch Filmrealität, Bedingungs-

realität, Bezugsrealität und Wirkungsrealität⁴) zu halten (vgl. Korte, 2003: S 23 ff.). Da, wie bereits beschrieben, diese Arbeit im Feld der Produktforschung angesiedelt ist, entfällt die Dimension Wirkungsrealität. Die Dimensionen Bedingungsrealität und Bezugsrealität wurden besonders bei der genaueren Beschreibung der Untersuchungsgegenstände berücksichtigt (siehe 5.2.2. Untersuchungsgegenstand). Für die Erhebung und Auswertung der Spiel- und Unterrichtsfilme ist die Dimension Filmrealität jedoch von großer Bedeutung:

„Filmrealität – Ermittlung aller am Film selbst feststellbarer Daten, Informationen, Aussagen (immanente Bestandsaufnahme), also Inhalt, formale und technische Daten, Einsatz filmischer Mittel, inhaltlicher und formaler Aufbau des Films, handelnde Personen, Handlungsorte, Handlungshöhepunkte, Informationslenkung und Spannungsdramaturgie etc.“ (Korte, 2003: S. 23)

Die Forschungsarbeit wird wie folgt ablaufen:

Im Curriculum des Thüringer Kultusministeriums stehen zu vermittelnde geschichtliche Schwerpunkte zum Thema Napoleon. Auf Basis der dort genannten Schwerpunkte wurden Kategorien zur qualitativen Inhaltsanalyse gebildet.

Für eine systematische Filmanalyse nach Korte bedarf es mehrerer methodischer Analysen. Für die Analyse der Unterrichts- und Spielfilme wurden jeweils Sequenzprotokolle angefertigt, die die Filme inhaltlich protokollieren. Von einem Einstellungsprotokoll mit allen detaillierten filmästhetischen Angaben (Einstellungsgröße und -länge, Kamerabewegung, Montage und Tonprotokollierung (Musik, Kommentare, Geräusche, Dialoge, etc.)) wurde abgesehen, da für den qualitativen Vergleich nur der tatsächliche Inhalt (visuell und auditiv vermittelt) von Bedeutung ist. Von der Transkription der Filme wurde abgesehen, da das für die Analyse nicht notwendig ist. Exemplarisch wurden der erste Teil der Spielfilmserie und der erste Teil der Unterrichtsfilmserie transkribiert. Die anschließende Generalisierung, Paraphrasenbildung und Reduktion nach Mayring im Sinne der Inhaltsanalyse zeigte im Vergleich zur sinngemäßen Protokollierung keinen Unterschied zwischen den Ergebnissen. Somit konnte auf die Transkription der drei verbleibenden Spielfilme und zwei Unterrichtsfilme verzichtet wer-

⁴ **„Bedingungsrealität:** Warum wird dieser Inhalt, in dieser historischen Situation, in dieser Form filmisch aktualisiert?

Bezugsrealität: In welchem Verhältnis steht die filmische Darstellung zur realen Bedeutung des Problems?

Wirkungsrealität: Dominante zeitgenössische Rezeption. heutige Rezeption.“
(Korte, 2003: S.23)

den. Die restlichen Filme wurden demnach nur stichpunktartig inhaltlich protokolliert (vgl. Korte, 2004: S. 26 ff.). Nachdem alle Filme in einem Sequenzprotokoll festgehalten wurden, konnten die Filme nach Mayring qualitativ inhaltsanalytisch werden. Dazu wurden die protokollierten Inhalte mit dem Vorgang der Paraphrasierung gleich gesetzt und die dort festgehaltenen Aussagen im nächsten Schritt in Generalisierungen umformuliert. Anschließend wurden die Generalisierungen auf die wichtigsten Aussagen reduziert (vgl. Mayring, 2003: S. 42 ff.). In einer Übersicht (siehe CD: [03]_CD-Anhang>[02]_Auswertung>Auswertung.xls) wurden die Reduktionen der einzelnen Filme in die Kategorien, die sich aus dem Curriculum ergaben, einsortiert und gegenüber gestellt.

Da diese Arbeit produktorientiert untersuchte, wurde die Wirkung auf den Rezipienten und den damit eventuell verbundenen Lehr- und Lernerfolg außer Acht gelassen. Die Untersuchung des Lehr- und Lernerfolgs kann in einer anschließenden Forschung näher beleuchtet werden.

5.2. Festlegung Material

Grundlegend strebt die Arbeit an, anhand eines Fallbeispiels (Vergleich Lehrfilm „Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Wiener Kongreß“ und „Napoléon“) festzustellen, ob konkret für den Unterricht konzipierte und produzierte Filme den zu vermittelnden Lernstoff besser ergänzen als historische Spielfilme. Zudem soll die Analyse eine subjektive Einschätzung ermöglichen, die es erlaubt, in Hinblick auf den Unterricht, den Spielfilmen oder den Unterrichtsfilmen ein besseres Ergänzungspotential zuzuordnen. Durch die Analyse und sorgfältige Stichprobenwahl (Repräsentativität des Fallbeispiels ist wichtig) soll die Grundgesamtheit aller speziell für den Schulunterricht produzierten Lehrfilme sowie alle inhaltlich damit übereinstimmenden historischen Spielfilme umfassen.

Für ein aussagekräftiges Fallbeispiel ist es notwendig, eine ebenso aussagekräftige Stichprobe auszuwählen.

5.2.1. Stichprobenwahl

Die Auswahl der Stichproben, in dieser Arbeit ein didaktischer Lehrfilm und ein historischer Spielfilm, stellte sich als etwas schwierig heraus. Als geschichtliches Thema stand Napoleon Bonaparte fest, der als Persönlichkeit der Französischen Revolution, der französischen, deutschen und europäischen Geschichte in der Sekundarstufe I ein weitreichendes Thema ist. Inhaltlich sollten sich die Filme um das Leben und Wirken des französischen Kaisers drehen. Wichtig bei der Auswahl war zudem, möglichst aktuelle Filme zu finden. Das heißt, die Produktion sollte nicht älter als zehn Jahre sein. Als historischer Spielfilm ergab sich schnell „Napoléon“ (2002), da dies die aktuellste Produktion zum Thema ist. Außerdem ist der Film in Deutschland und auch international bekannt. Als fiktionaler Spielfilm zum Thema Napoleon wird der Film zudem im Verleih der Thüringer Medienzentren angeboten.

Bei der Wahl des didaktischen Lehrfilms war neben der Aktualität und der Verbundenheit zum Thema Napoleon auch die Popularität und mögliche Nutzung wichtig. Thüringen verfügt über insgesamt 26 Medienzentren, die in ihren jeweiligen Landeskreisen zuständig sind. Von den 26 Medienzentren verfügten 13 zum Zeitpunkt der Erhebung über eine öffentlich zugängliche Datenbank. In diesen Datenbanken wurde nach Titeln gesucht, die das Schlagwort „Napoleon“ enthielten. Im späteren Verlauf der Stichprobenwahl wurde auch nach den bereits bekannten Titeln gesucht. Alle Datenbanken wurden mehrmals untersucht, um sicherstellen zu können, dass Filme, die mit anderen Schlagworten gekennzeichnet sind, nicht unvermerkt bleiben. Eine Übersicht über die gefundenen Titel befindet sich im Anhang (siehe 9.III.). Allgemein ergab die Untersuchung, dass die Medienzentren zum Thema „Napoleon“ wenige Filme im Angebot haben, die sich ausschließlich mit dem Leben und Wirken Napoleons beschäftigen. Häufig stehen thematisch die deutsche Geschichte und der napoleonische Einfluss auf die geschichtliche Entwicklung (Rheinbund, Preußische Besetzung und Reformen, Russlandfeldzug und Befreiungskriege) im Vordergrund. Dennoch kamen folgende Filme aufgrund ihres Titels und der Kurzbeschreibung in die engere Auswahl (Vorkommen im Datenbestand der Thüringer Medienzentren):

- Die großen Feldherren – Napoleon (1x)
- Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Wiener Kongress (4x)

- Napoleon auf dem Höhepunkt seiner Macht (2x)
- Napoleons Russlandfeldzug und das Ende (2x)
- Napoleon – Vom Rebell zum Kaiser – Teil 1&2 (3x)
- Niederlage und Verbannung (1x)

Somit stand als zu untersuchender Lehrfilm „Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Wiener Kongreß“ fest. Bei der Untersuchung des Films zeigte sich, dass der Film aus drei Teilen besteht („Napoleon Bonaparte – Vom Rebell zum Kaiser: Der Aufstieg“, „Napoleon Bonaparte – Vom Rebell zum Kaiser: Niederlage und Verbannung“, „Der Wiener Kongreß“). Das zeigte, dass die Unterrichtsfilmreihe eine Zusammenstellung von insgesamt drei mehrfach geführten Unterrichtsfilmen ist. Das führte zu der Schlussfolgerung, dass von den 13 untersuchten Datenbanken der Thüringer Medienzentren sieben Medienzentren über den untersuchten Film verfügen (zur Verdeutlichung siehe 9.IV.).

5.2.2. Untersuchungsgegenstand

a) Unterrichtsfilm

Wie beschrieben (siehe 5.2.1. Stichprobenwahl) fiel die Wahl auf „Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Wiener Kongreß“ als repräsentativen Unterrichtsfilm. Bei der DVD aus dem Jahre 2005 handelt es sich um einen von der FWU⁵ in Auftrag gegeben Produktion, die in Zusammenarbeit mit der msm-studios GmbH durchgeführt wurde. Ziel des Unterrichtsfilms, laut Begleitheft, ist es, Schülern Napoleons Karriere und deren Hintergründe darzustellen sowie ihnen die Möglichkeit zu geben, Napoleon als historische Figur beurteilen zu können. Darüber hinaus werden auch die internationalen Ergebnis- und Handlungszusammenhänge um 1800 veranschaulicht. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die DVD in insgesamt drei Unterkategorien untergliedert:

- Revolutionär und Imperator (Revolution und Karriere, Staatsstreich)
- Napoleon und Europa (Herrschaftssicherung, Gegner und Feldzüge)
- Europa nach Napoleon (Der Wiener Kongreß, Neuordnung Europas, Mythos Napoleon)

⁵ Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gGmbH, öffentliche Einrichtung der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. (FWU, 2010)

Der biografisch angelegte Unterrichtsfilm soll die Gebundenheit einer individuellen Geschichte an die allgemeinen historischen Ereignisse widerspiegeln.

Im Begleitheft wird deutlich gemacht, dass sich der Film an eine Zielgruppe zwischen acht und 13 Jahren richtet. Damit ist der Unterrichtsfilm ideal für die in der Arbeit bevorzugte Zielgruppe der Schüler der Sekundarstufe I (vgl. 3.4. Zielgruppe). Der Film umfasst eine Gesamtspieldauer von circa 50 Minuten. Wie zuvor beschrieben beträgt die ideale Spieldauer eines Lehrfilms zehn bis 20 Minuten, damit der Film sich gut in den Unterricht integrieren lässt (vgl. 2.1. Lehrfilm). Der untersuchte Unterrichtsfilm besteht aus drei Teilen, die als zusammenhängender Film oder aber als unabhängige Teile voneinander eingesetzt werden können. Der Lehrkörper kann selbstständig entscheiden, wie umfangreich sich audiovisuell mit dem Thema beschäftigt werden soll.

An der Produktion beteiligte Bundesländer sind, laut Begleitheft, Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Sachsen sowie das Napoleonische Museum Schloss Arenenberg in der Schweiz. Angaben zum Budget sind nicht zu finden (vgl. DVD Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Wiener Kongreß“, 2005).

b) Historischer Spielfilm

„Napoléon“ entstand 2002 als TV-Spielfilmserie mit insgesamt vier Teilen. Der Historienspielfilm war ein Kooperationsprojekt zwischen Frankreich, Deutschland, Italien, Kanada, den USA, dem Vereinten Königreich, Ungarn, Spanien und der Tschechischen Republik. Das verfügbare Budget lag bei EUR 31 119 861 (\$ 46 000 000). Zahlreiche internationale und nationale Stars waren in diese Produktion unter der Regie von Yves Simoneau involviert. So spielte Gérard Depardieu (Joseph Fouché), John Malkovich (Charles Talleyrand), Heino Ferch (Marquis de Armand Augustin Louis), Sebastian Koch (Marshall Jean Lannes) und in der Hauptrolle des Napoléon Christian Clavier mit (vgl. <http://www.imdb.com>). Die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) gab den Film ab 12 Jahre frei (vgl. FSK-Freigabe, 2009). Damit erreicht der Film knapp die angestrebte Zielgruppe der Schüler der Sekundarstufe I. Mit einer Gesamtspieldauer von 357 Minuten erweist er sich für den Unterrichtseinsatz als ungeeignet. Jedoch können Ausschnitte oder auch ein Teil (Vierteiler, ein Teil

umfasst circa 90 Minuten) zur Veranschaulichung und Ergänzung des Unterrichts dienen.

c) Curriculum

Der geschichtsinhaltliche Fokus dieser Arbeit liegt auf der Napoleonischen Epoche (Französische Revolution und Napoleons Herrschaft). Speziell sollen die bildungsrelevanten Inhalte für die Sekundarstufe I an Thüringer Gymnasien für die qualitative Inhaltsanalyse berücksichtigt werden. Das vom Thüringer Kulturmünisterium 1999 herausgegebene Curriculum sieht für die Klassenstufe sieben und acht das Thema „Die französische Revolution und das napoleonische Zeitalter“ vor. Folgende Ziele sind darin festgehalten:

- Machtkonflikt zwischen weltlicher und geistlicher Macht
- Konflikt zwischen zentraler Gewaltkonzentration vs. regional aufgeteilter Macht
- Europäische und deutsche Lebensform dieser Zeit, die bis heute noch prägen
- Lebensweise der Stände sowie Entwicklung der Städte
- Mittelalter war eine Zeit von Kontinuität und Veränderung
- Humanismus und Renaissance
- Entstehung eines neuen Weltbildes
- Epochale Erfindungen, die unter anderem die Aufklärung begünstigen
- Religiöse und gesellschaftliche Veränderung bedingt durch Aufklärung
- Absolutismus als Versuch der Festigung, aber auch Veränderung feudaler Strukturen
- Aufklärung als alternative Entwicklung zu Absolutismus
- Umbruch in England, Nordamerika und Frankreich durch Ideen der Aufklärung
- Verankerung der Menschenrechte in der Verfassung
- Reformpolitik
- Nationale Bestrebungen studentischer Jugend und bürgerliche Kreise
- Preußen mit dynastischen Interessen

- Industrialisierung und die soziale Frage als Veränderung der Arbeits- und Lebenswelt
- Entwicklung im Deutschen Kaiserreich
- Europäische Großmächte zeigen Bereitschaft zum militärischen Konflikt
- Weltkrieg als neue Dimension von Gewalt, Zerstörung, Leid und Elend (vgl. Thüringer Kultusminister: 1999)

Diese Angaben beziehen sich auf interdisziplinär, allgemein und global zu vermittelnde Kenntnisse. Darüber hinaus werden den Schülern Lern- und Arbeitstechniken beigebracht, die ihnen helfen sollen objektiv Quellen, ob primär oder sekundär, beurteilen und einordnen zu können. Eine Kernkompetenz ist auch:

„Inhalt von Ton- und Filmdokumenten erfassen und unter vorgegebener Fragestellung analysieren“

(Thüringer Kultusminister: 1999).

Inhaltlich untergliedert sich das Curriculum in die Hauptschwerpunkte:

- **„Französische Revolution:**
Krise des französischen Absolutismus unter Ludwig XVI., Scheitern letzter Reformversuche, von der Einberufung der Generalstände zur Nationalversammlung, Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und ihre gesetzliche Fixierung, Frankreich wird Republik, Radikalisierung in der Jakobinerdiktatur, Revolutionskriege
- **Aufstieg Napoleons und der Kampf Frankreichs um die Vorherrschaft in Europa**
Reichsdeputationshauptschluss, Rheinbund, militärischer Zusammenbruch Preußens, napoleonische Besatzungspolitik, Preussische Reformen (Überblick) Kontinentalsperre, Code Civil, Ende der napoleonischen Ära“
(Thüringer Kultusminister: 1999).

Damit ist Napoleon Bonaparte zwar explizit im Curriculum erwähnt, allerdings wird die Persönlichkeit Napoleon recht oberflächlich bis gar nicht angesprochen. Vielmehr stützt sich der Lernschwerpunkt auf die politischen Auswirkungen für die damaligen deutschen Gebiete. Diese Feststellung führte zu Problemen in der Kategorienbildung.

5.3. Kategorien

Aus dem Inhalt des Curriculum (vgl. 5.2.2. **a) Curriculum**) ergeben sich die Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse der Filme. Die Kategorien sehen wie folgt aus:

- Politik
 - Konflikt Kirche
 - Politische Strukturen
 - Absolutismus
 - Zentralismus vs. Vielstaatennation
 - Veränderung feudaler Strukturen
 - Aufklärung als Alternativweg
 - Radikalisierung in der Jakobinerdiktatur
 - Reformen
 - Imperiale Ziele
 - Nationale Bestrebungen
 - Dynastisches Interesse Preußen
 - Aufstieg Bonaparte
 - *Regierung Bonaparte (zusätzlich hinzugefügt)*
 - Abdankung Bonaparte
 - Militär
 - Bereitschaft zu internationalen Konflikten
 - Revolutionskriege
 - Kampf Napoleons um die Vorherrschaft in Europa
 - *Ägypten-Expedition (zusätzlich hinzugefügt)*
 - Unterwerfung Preußen
 - Kontinentalsperre
 - Revolution
 - Auswirkung auf die internationale Politik
- Gesellschaft
 - Aufklärung
 - Religiöse Veränderung
 - Gesellschaftliche Veränderung

- Epochale Entwicklungen
- Geschichte
 - Mittelalter als Zeit der Kontinuität und Veränderung
- Leben
 - Stände
 - Entwicklung der Städte
 - Humanismus
 - Renaissance
- *Privates Bonaparte (zusätzlich hinzugefügt)*
 - *Familie (zusätzlich hinzugefügt)*
 - *Ehe (zusätzlich hinzugefügt)*
 - *Affären (zusätzlich hinzugefügt)*
 - *Kinder (zusätzlich hinzugefügt)*

Bei der Entwicklung des Kategorienschemas wurde deutlich, dass die Schwerpunkte im Curriculum zu global angelegt sind. Dadurch kann eine Auseinandersetzung mit der historischen Persönlichkeit Napoleons im Unterricht nur angeschnitten werden. Um dennoch Kategorien bilden zu können, die entsprechend dem Curriculum entstanden, wurde die globalen Inhalte an die Geschichte des Napoleon Bonaparte und die damals historische Gegenwart angepasst. Das heißt, Vorgaben aus dem Curriculum wurden soweit reduziert, dass die protokollierten Inhalte der Filme in die Kategorien eingeordnet werden konnten. Nach der Zuordnung der Inhalte zu den Kategorien wurden die Ergebnisse vergleichend gegenüber gestellt (siehe CD>[03]_CD-Anhang>[02]_Auswertung>Vergleich.xls). Die kursiv gekennzeichneten Kategorien wurden nach der Auswertung des Curriculums und der Protokollierung des ersten Spielfilms und des ersten Unterrichtsfilm nachträglich hinzugefügt. Die Inhalte, die diesen Kategorien zugeordnet werden können, sind bei der Protokollierung besonders aufgefallen und ließen sich nicht in die vorhandenen Kategorien (aus dem Curriculum entwickelt) einordnen. Daher wurden sie zusätzlich in das Kategorienschema aufgenommen. Zu Vermuten wäre, dass die hinzugefügten Kategorien zu speziell auf das Thema Napoleon zugeschnitten sind, so dass sie derart detailliert nicht im Curriculum auftauchen.

6. Ergebnisse

Um die Ergebnisse nachvollziehen zu können, sind im folgenden Abschnitt der Spielfilm und der Unterrichtsfilm in jeder Kategorie vergleichend gegenüber gestellt. Jede Kategorie wird ausgewertet und am Ende des Kapitels werden dann die Ergebnisse vorgestellt. Zum besseren Verständnis ist das Vergleichsprotokoll auf der CD zu finden (siehe CD>[03]_CD-Anhang>[02]_Auswertung>Vergleich.xls).

6.1. Auswertung in den Kategorien

6.1.1. Politik

a) Konflikt Kirche

Der Konflikt während der napoleonischen Ära zwischen Staat und Kirche wird im Spielfilm deutlicher als im Lehrfilm. Im zweiten Teil des Spielfilms ist einer der zentralen Punkte die Kaiserkrönung Bonapartes. Im Vorfeld klärt Bonaparte mit dem Papst, dass Bonaparte sich selbst krönen werde und den Papst nur zum Segnen seiner Regentschaft brauche. Der Papst überzeugt Bonaparte, sich erneut kirchlich mit Josephine de Beauharnais trauen zu lassen. Es wird also, wie im Curriculum beschrieben, das Ringen um Macht zwischen weltlichen und geistlichen Herrschern deutlich. Im Lehrfilm hingegen wird lediglich erwähnt, dass Bonaparte nach der Revolution die Kirchen wieder öffnen lässt.

Fazit: Die Unterkategorie Konflikt Politik und Kirche wird besser vom Spielfilm ergänzt.

b) Politische Strukturen*Absolutismus*

Auf den Absolutismus als Regierungsform wird in beiden Filmgattungen nicht eingegangen. Einzig der Konflikt zwischen Revolutionären beziehungsweise Republikanern und den königstreuen Royalisten wird in beiden Filmgattungen behandelt. Hier geht es im Spielfilm vor allem um den Aufstand von 1795, der von Bonaparte blutig niedergeschlagen wird. Außerdem ist das Attentat auf Bonaparte im Dezember 1800 als packendes Ende ein Bestandteil des ersten Films. Im zweiten Teil wird klar, dass Royalisten diesen Anschlag geplant und durchgeführt haben und als Konsequenz daraus lässt Bonaparte den Herzog von Eng-hien hinrichten. Diese Hinrichtung verhilft ihm laut Film zur Ernennung zum Kaiser, da die republikanischen Abgeordneten in Bonaparte einen Verbündeten sehen. Zudem wird thematisiert, dass nach Bonapartes Abdankung bis zu seiner Rückkehr wieder ein König in Frankreich regiert. Im Unterrichtsfilm hingegen geht es in Bezug auf Monarchie um die blutige Niederschlagung des Royalisten-aufstandes von 1795 und die Nachfolge des Königs auf Bonapartes Thron nach dessen Abdankung.

Im Spielfilm werden die zentralen Konflikte zwischen Royalisten und Republikanern mehr ausgeschmückt. Der König wird als faul, müde und alt überspitzt dargestellt. Im Unterrichtsfilm zeugen abgefilmte Originalzeichnungen von der blutigen Niederschlagung des Aufstandes und werden sprachlich sehr dramatisch umschrieben. Diese sprachliche Umschreibung, gekoppelt mit der Originalzeichnung scheint um einiges eindrucksvoller als die Darstellung im Spielfilm. In diesem wird Bonaparte durch sein taktisches Geschick und seine Gnadenlosigkeit eher glorifiziert.

Fazit: Der Absolutismus wird in beiden Filmreihen nicht betrachtet. Die politischen und militärischen Auseinandersetzungen zwischen den revolutionären Republikanern und den königstreuen Royalisten werden allerdings in beiden Filmreihen thematisiert. Im Spielfilm allerdings wird dieser Konflikt wie ein Kampf zwischen Gut (Bonaparte) und Böse (Royalisten) mystifiziert und nur zur Glorifizierung des Charakters Bonaparte benutzt. Er wirkt damit wie ein Mann, der in Frankreich wieder für Ordnung und Stabilität gesorgt hat. Diese überzo-

gene Darstellung führt dazu, dass die sachlich nüchterne Betrachtung durch den Lehrfilm besser geeignet ist, die inhaltlich angepasste Unterkategorie Absolutismus darzustellen.

Zentralismus vs. Vielstaatennation

Nach der Französischen Revolution und in den Umbruchsjahren danach versuchten viele heutige europäische Staaten ihre Identität zu finden. Dabei war eine zentrale Auseinandersetzung mit der politischen Regierungsstruktur bestimmend. Bonaparte regierte in beiden Filmen sehr zentralistisch und zwang den unterworfenen Staaten seine Politik und Reformen auf, so dass deren Selbstbestimmungs- und Freiheitsdrang lange Zeit unterdrückt wurde. Im Spielfilm allerdings wird durch die Herausstellung der Beziehung zwischen der polnischen Gräfin Maria Walewska und Bonaparte, der Wunsch Polens, unabhängig und frei von der Fremdherrschaft zu sein in den Mittelpunkt dieser Kategorie gestellt. Im Unterrichtsfilm hingegen werden die verschiedenen Widerstandsbewegungen und Aufstände gegen Bonaparte näher erläutert. Betont wird auch, dass besonders Deutschland gegen den Zentralstaat ankämpfte. Im Spielfilm ist zwar auch von den Aufständen in Spanien die Rede, diese allerdings werden weniger politisch beleuchtet, so dass unklar bleibt, warum der Aufstand gegen Bonaparte durchgeführt wird.

Fazit: Die zentralistische Regentschaft Bonapartes wird im Unterrichtsfilm deutlicher als im Spielfilm.

Veränderung feudaler Strukturen

Die Veränderungen der feudalen Strukturen werden sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

Aufklärung als Alternativweg

Die Aufklärung als Alternativweg wird sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

Radikalisierung in der Jakobinerdiktatur

Die Radikalisierung während der Jakobinerdiktatur wird im eigentlichen Sinne nur im Unterrichtsfilm thematisiert. Besonders über die Hinrichtung des Königs Ludwig, XVI. und seiner Frau Marie-Antoinette zusammen mit zahlreichen Opfern der Schreckensherrschaft wird gesprochen. Im Spielfilm hingegen tauchen die Jakobiner nur als radikale politische Gruppe auf, die Bonapartes Gegner darstellen und daher von ihm als Drahtzieher des Attentats von 1800 beschuldigt werden.

Fazit: Der Unterrichtsfilm stellt die Radikalisierung der Jakobinerdiktatur besser und eindeutiger dar als der Spielfilm.

Reformen

Im Unterrichtsfilm wird nach der Machtergreifung Bonapartes über seine Amtshandlungen in Form einer Aufzählung (siehe CD>[03]_CD-Anhang>[02]_Auswertung>Auswertung.xls) berichtet. Zudem wird thematisiert, dass Italien sich besonders gegen die von Frankreich auf erzwungenen Reformen wehrte. Im Spielfilm werden Reformen nicht direkt angesprochen. Hin und wieder gibt es eine kurze Szene, die Bonaparte bei Amtshandlungen zeigt und aus kurzen Anweisungen kann deutlich werden, dass er das Staatswesen reformiert. Allerdings stehen diese Anweisungen im Film derart am Rande (sie sind Überbrückungssätze bis ihn jemand unterbricht (Caulaintcourt berichtet ihm beispielsweise vom Fall Madrids)), dass sie nicht als direkter Bestandteil des Films gesehen werden können.

Fazit: Im Unterrichtsfilm werden die Reformen unter Bonaparte klarer angesprochen und rücken damit mehr in die bewusste Aufnahme dieser Informationen als beim Spielfilm.

Imperiale Ziele

Auch die imperialen Ziele der europäischen Großmächte werden besser im Unterrichtsfilm erläutert. Im Spielfilm ist nur kurz die Rede von einer Invasion nach England und die Gespräche zwischen Bonaparte und vertrauten Personen lassen darauf schließen, dass er ein Imperium anstrebt. Besonders der Vergleich

von Bonapartes Kaisertitel mit dem der Römer macht dies deutlich. Dennoch handelt es sich hierbei um Randbemerkungen. Im Unterrichtsfilm hingegen werden sie durch Kartenmaterial, das die Ausdehnung Frankreichs zusätzlich visualisiert besser deutlich. Zudem handelt gerade der letzten Teil der Unterrichtsserie von den Verhandlungen zwischen den europäischen Großmächten um die Neuordnung Europas nach altem Vorbild. Hier wird betont, dass die Uneinigkeit aufgrund eigennütziger, imperialistischer Vorstellungen zur Verzögerung eines Ergebnisses führt.

Fazit: Die imperialen Ziele der europäischen Großmächte werden im Unterrichtsfilm deutlicher dargestellt als im Spielfilm. Besonders die Herausstellung der Uneinigkeit zwischen den Großmächten nach dem Sieg über Europa machen diese Ziele deutlich nachvollziehbar.

Nationale Bestrebungen

Die Unterkategorie Nationale Bestrebungen geht einher mit der Unterkategorie Zentralstaat vs. Vielstaatennation, da es auch hier um die politische Selbstbestimmung und Freiheit der europäischen Länder geht. Dennoch ist zu bemerken, dass im Spielfilm besonders die Unabhängigkeit und Freiheit Polens durch die Beziehung zwischen der Gräfin Maria Walewska und Bonaparte thematisiert wird. Bonaparte verhandelt dabei mit Russland um diese Freiheit und stößt auf Ablehnung, was schließlich, laut Spielfilm, zum Russlandfeldzug führt. Auch der bereits erwähnte Aufstand in Spanien wirkt im Spielfilm wie eine Bestrebung des spanischen Volkes, unabhängig und frei zu sein. Im Unterrichtsfilm wird hingegen Bonaparte anfangs als ein patriotischer Korse gezeigt, der seine erlernten militärischen Fähigkeiten dazu verwenden will, die Franzosen von seiner Heimatinsel Korsika zu vertreiben. Andere nationale Bestrebungen aus dem Volk heraus sind in beiden Filmgattungen nicht zu vernehmen.

Fazit: Der Wille zur Gründung eigener unabhängiger Staaten wird im Spielfilm deutlicher, da dieses Thema im Unterrichtsfilm nicht angesprochen wird. Im Spielfilm verlangt Gräfin Maria Walewska die Unabhängigkeit Polens.

Dynastisches Interesse Preußen

Das dynastische Interesse Preußens wird sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt. Preußen tritt in beiden Filmen lediglich als Kriegsgegner auf.

Aufstieg Bonapartes

Im Spielfilm wird der Aufstieg Bonapartes sehr heroisch dargestellt. Er beginnt als junger Artillerist, unbekannt und arm, mischt sich ganz beiläufig in taktische Besprechungen ein, wird zum General befördert und gibt sich bei alldem immer siegessicher, aber bescheiden. Auch im weiteren Verlauf der Serie bleibt Bonaparte zurückhaltend und denkt keineswegs an Machtergreifung. Im Unterrichtsfilm hingegen wird ein ganz anderes Bild Bonapartes deutlich. Bonaparte beginnt seine Laufbahn als taktisch begabtes, aber zurückhaltendes Kind an der Militäarakademie, die er mit unterdurchschnittlichen Leistungen abschließt. Begünstigt durch die Französische Revolution und die zahlreichen Abdankungen von Generälen sieht Bonaparte eine Chance zum schnellen Aufstieg. Schnell ist im Lehrfilm von einer Diktatur Bonapartes die Rede, die im Spielfilm erst gegen Ende des zweiten Teils deutlich wird. Alles in allem ist der Aufstieg Bonapartes im Unterrichtsfilm leichter nachvollziehbar, da alle Stationen eindeutig benannt und erklärt werden. Im Spielfilm hingegen bleiben viele Fakten unerwähnt. Dadurch scheint sich Bonapartes Karriere ohne sein Zutun zu entwickeln und Bonaparte wirkt nicht machthungrig.

Fazit: Der Unterrichtsfilm stellt den Aufstieg Bonapartes sachlicher und überschaubarer dar als der Spielfilm. Besonders im Spielfilm wird sein Aufstieg immer mit zufälligen Ereignissen erklärt. Im Unterrichtsfilm hingegen wird deutlich, dass Bonaparte sich Stück für Stück und mit aller Macht nach oben kämpft.

Regierung Bonaparte (zusätzlich hinzugefügt)

Im Spielfilm wird die Regentschaft Bonapartes facettenreich dargestellt. Es wird erwähnt, dass er den Haushalt und die Presse kontrolliert, die Presse zudem zensuriert und dass er stets seinen Soldaten den größten Respekt zollt. Zudem wird Bonaparte als politisch gnadenlos dargestellt. Beispiele hierfür sind die Hinrich-

tung des Herzogs von Enghien oder die Entlassungen von Talleyrand, Murat und Fouche. Auch im Unterrichtsfilm wird verdeutlicht, dass Bonaparte Frankreich nicht nur Positives gebracht hat, sondern sowohl hohe finanzielle als auch menschliche Opfer gefordert hat. Dennoch wird in beiden Filmen deutlich, dass das Volk trotz allem hinter Bonaparte steht, als er von Elba zurückkehrt und den König erneut vom Thron vertreibt. Was sich als schwierig erweist ist, dass Bonaparte im Laufe der Spielfilmserie sehr wankelmütig erscheint. Am Anfang ist er noch der ehrgeizige, aber respektvolle und bescheidene General und am Ende der machthungrige und einsichtslose Kaiser. Es scheint, als habe ihn vorrangig die Macht verändert. Im Unterrichtsfilm hingegen wird deutlich, dass Bonaparte von vornherein sehr strebsam war und von Anfang an Karriere machen wollte. In beiden Filmgattungen wird Bonaparte dennoch als machtbesessen und siegesicher dargestellt.

Fazit: Der Spielfilm zeigt ein im Ganzen schwer nach zu vollziehendes Bild von Bonaparte. Dennoch ist dieses Bild sehr umfangreich. Zusammenfassend stellt aber wiederum der Unterrichtsfilm die Regentschaft Bonapartes leichter verständlich dar.

Abdankung Bonapartes

Im Spielfilm wird die Abdankung Bonapartes leicht überspitzt dargestellt. Als die Regentschaft Bonapartes dem Ende zu geht, wenden sich nahezu alle ihm eng vertraute Personen von ihm ab, einige verraten ihn sogar. Im Spielfilm wird deutlich, dass Bonaparte abdanken und ins Exil muss. Im Unterrichtsfilm ergibt sich Bonapartes Abdankung eher als Folge seiner Machtbesessenheit. Diese ist zwar auch im Spielfilm ein Mittel, Bonapartes aussichtslose Situation zu verdeutlichen, bleibt aber mehr an Bonaparte als unzureichenden Diplomanten hängen. Im Unterrichtsfilm hingegen wird klar, dass sich Europa mehr und mehr gegen Bonaparte vereinigt und ihm am Ende als Übermacht in der Schlacht bei Waterloo gegenübersteht.

Fazit: Bonapartes Weg zur Abdankung scheint im Spielfilm wieder von zufälligen Ereignissen geebnet worden zu sein. Als im Spielfilm die Abdankung Bonapartes gefordert wird, fragt sich der Rezipient, warum dies so gekommen ist. Die Abdankung als Folge seiner Regentschaft ist schwer verständlich. Im Unterrichts-

film hingegen wird ein klares Bild von Bonaparte und seiner Karriere gezeigt, so dass die Abdankung als letzter Ausweg besser nach zu vollziehen ist.

c) Militär

Bereitschaft zu internationalen Konflikten

In beiden Filmgattungen wird deutlich, dass zu Zeiten Bonapartes Krieg das wohl häufigste Lösungsmittel bei internationalen politischen Problemen war. Jeder politische Gegner wurde mit Krieg unterworfen. So führte Bonaparte mehrmals Krieg gegen Österreich ohne politischen Alternativen in Erwägung zu ziehen. In den Spielfilmen tritt aber zudem Talleyrand als Außenminister und Diplomat Frankreichs häufig auf. Er jedoch vermittelt erst nach der Schlacht, berät Bonaparte und verhandelt dann den Frieden. Auch als es darum geht, Frankreich zur Kapitulation zu bewegen, sehen die europäischen Staaten den einzigen Weg in einer staatenübergreifenden Allianz gegen Bonaparte, die dann gemeinsam in den Krieg zieht. Im Unterrichtsfilm wird vor allem deutlich, wie gnadenlos Bonaparte mit der Ressource Mensch umgeht. Selbst in der für ihn aussichtslosen Schlacht bei Waterloo schickt er alle Soldaten in den Krieg.

Fazit: Bonaparte wird im Spielfilm eher als auf den Krieg reagierende Partei, dennoch aber als offensiver Kriegsherr gezeigt. Im Unterrichtsfilm hingegen wird die offensive und provokante Regentschaft Bonapartes gezeigt, die ihn, angetrieben durch seine Machtbesessenheit, immer weiter in den Krieg gegen ganz Europa treibt.

Revolutionskriege

Die Revolutionskriege und das Revolutionsheer sind zu Beginn beider Filmgattungen Thema. Dabei geht es vorrangig darum, dass Bonaparte als frisch ernannter General die vollkommen unterlegene Italienarmee motiviert und durch Taktikgeschick Siege für Frankreich erringt. Sonst ist in den Filmen nur von der Grandé Armée die Rede, wie das Revolutionsheer im späteren Verlauf Bonapartes Regentschaft genannt wird.

Fazit: Die Revolutionskriege sind in beiden Filmreihen nicht direkt thematisiert. Im Spielfilm jedoch sind die Kampfscenen ausschweifender dargestellt.

Kampf Napoleons um die Vorherrschaft in Europa

In Bezug auf den Kampf Bonapartes um die Vorherrschaft in Europa wird in beiden Filmreihen deutlich, dass Europa sich massiv zur Wehr setzt. Besonders die Briten intervenieren immer wieder in Frankreichs diplomatischen außenpolitischen Maßnahmen. So wird in beiden Filmgattungen klar, dass während Bonapartes Ägypten-Expedition die Briten die französischen Schiffe im Mittelmeer versenkten und Bonaparte somit die Handlungsgewalt entzogen. Im Spielfilm wird immer wieder deutlich, dass Frankreich zwar um Frieden bemüht ist, aber diplomatisch scheitert. Mit fortlaufender Filmzeit scheitern die diplomatischen Bemühungen aber überwiegend an den Macht- und Dominanzansprüchen Bonapartes. Im Lehrfilm hingegen wird deutlich, dass Europa sich zunehmend gegen die französische Herrschaft und die aufgezwungenen Reformen wehren will. In beiden Filmgattungen wird auch klar, dass Bonapartes Reich am Ende durch seine Machtbesessenheit zerbricht. Bonaparte regiert um 1812 über ein Reich von Portugal bis zur polnisch-russischen Grenze. Um aber auch Großbritannien seinem Willen zu unterwerfen und die Seeblockade erfolgreich als Mittel dafür einzuspannen, versucht Bonaparte Russland von einer Zusammenarbeit gegen Großbritannien zu überzeugen. Als der russische Zar sich auf das europäische Mächtegleichgewicht besinnt und deutlich macht, dass er Bonaparte keine Übermacht in Europa zugestehen will, soll der Zar militärisch von der Zusammenarbeit überzeugt werden. Der Russlandfeldzug ist die Folge des letzten großen Kampfes um die Vorherrschaft in Europa aber auch Bonapartes erste vernichtende Niederlage. Denn geschlagen durch die russische Taktik, auf den Winter zu setzen und die französische Armee daran zerbrechen zu lassen, muss Bonaparte daraufhin mit einer um die Hälfte dezimierten Armee gegen eine Welle von Aufständen in seinem eigenen Reich ankämpfen. In beiden Filmgattungen wird dieser Kampf um die Vorherrschaft sehr gut verdeutlicht. Allerdings werden die militärstrategischen Maßnahmen, die zum Sieg in der Schlacht bei Austerlitz und in der Schlacht bei Jena führen im Unterrichtsfilm grafisch besser und leichter verständlich dargestellt. Animierte Grafiken zeigen im Lehrfilm, wie Bonapartes Taktik erfolgreich zum Sieg führte. Im Spielfilm werden die Taktiken mit den jeweiligen Generälen nur besprochen und anschließend als wirres

durcheinander von Kämpfen visualisiert. Die Wirkungsweise der Taktiken geht hierbei unter.

Fazit: Der Kampf um die Vorherrschaft in Europa wird in beiden Filmreihen sehr gut dargestellt. Im Unterrichtsfilm werden die Kampfaktiken allerdings besser und leichter verständlich visualisiert und wirken für das Verständnis unterstützend.

Ägypten-Expedition (zusätzlich hinzugefügt)

In beiden Filmreihen wird Bonapartes Interesse an Ägypten sehr gut herausgestellt. Es wird vor allem auch das politische Kalkül hinter dieser Expedition dargestellt. Bonaparte beabsichtigt den britischen Handelsweg nach Indien, der über Ägypten führt, abschneiden zu können und somit die Briten wirtschaftlich abhängig zu machen, um ihnen einen französischen Frieden auf erzwingen zu können. Im Spielfilm jedoch wird die Tatsache, ob die Ägypten-Expedition ein Erfolg oder eine Niederlage für Frankreich und Bonaparte war, nicht eindeutig klar. Bonapartes Verbündete versuchen ihm stets klar zu machen, dass die Expedition gescheitert sei, Bonaparte jedoch bleibt standhaft und legt die Expedition stets als Sieg aus. Zudem wird Bonaparte heroisch dargestellt als er seine Soldaten zu motivieren versucht. Um den Soldaten die Angst vor der höchst ansteckenden Pest zu nehmen, trägt er einen Pestkranken auf dem Arm und bewegt seine Soldaten dazu, dem Kranken von der Heimat zu erzählen. Bonaparte steckt sich nicht an oder erleidet sonstiges Gebrechen von dem Kontakt mit den Kranken. Dadurch wirkt er unantastbar. Auch die Versenkung der französischen Versorgungsschiffe durch die Briten geht unter. Im Vordergrund steht die Glorifizierung Bonapartes, der von nun an als vom Volk gewünschter Regent dargestellt wird. Im Unterrichtsfilm wird besonders Wert auf die kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Franzosen und den türkisch-osmanischen Stämmen gelegt, die die Franzosen aufgrund ihrer besseren Ausstattung für sich entscheiden können. Das ist im Lehrfilm der Hauptgrund für die Ägypten-Expedition. Im Spielfilm werden diese Auseinandersetzungen auch angesprochen, jedoch wird keine einzige kriegerische Handlung filmisch dargestellt. Sonst wird jede kriegerische Auseinandersetzung auch szenisch visualisiert. Dadurch wirkt die Ägypten-Expedition wie eine rein wissenschaftliche Erkundungstour. Auch Bonaparte

stellt im Spielfilm die Expedition stets als wissenschaftlich erfolgreiche Reise dar. Diese Form der Darstellung ist eine Schwachstelle des Spielfilms.

Fazit: Die Ägypten-Expedition wirkt im Spielfilm wie ein Element, das den Film künstlich in die Länge zieht. Die Absichten für die Expedition werden im Spielfilm vorher schon deutlich. Im Unterrichtsfilm hingegen wird die Expedition mit ihren Triumphen und Niederlagen umfassend behandelt, was eine geschichtliche Einordnung in den Aufstieg Bonapartes besser möglich macht.

Unterwerfung Preußens

Die Unterwerfung Preußens wird in beiden Filmgattungen nicht behandelt. Im Spielfilm jedoch bemerkt Bonaparte im zweiten Teil, dass er mit seiner Armee jeden unterwerfen könne. In der Schlacht bei Jena besiegt er daraufhin die Preußen. Dennoch wird dies nicht explizit erwähnt und Preußen tritt in der Spielfilmserie vielmehr als Helfer der Großmächte Russland und Österreich auf. Daher bleibt auch die Unterwerfung Preußens eher nebensächlich in der Spielfilmserie.

Im Unterrichtsfilm wird derartiges gar nicht erwähnt. Dort ist Preußen nur einer von vielen Feinden Bonapartes, den er zu Beginn seiner Karriere und während seiner Regentschaft besiegt und in der Allianz mit Österreich und Großbritannien schließlich bei Waterloo auch den Preußen unterliegt.

Fazit: Preußen wird in beiden Filmgattungen zwar häufig genannt, die Unterwerfung Preußens wird dennoch nicht thematisiert.

Kontinentalsperre

Die Kontinentalsperre, von Bonaparte den Briten auferlegt, wird in beiden Filmgattungen nicht erwähnt. Lediglich die vorher gegangene Seeblockade findet Erwähnung, sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm. Dabei findet die Seeblockade wiederum im Spielfilm eine persönlichere Begründung als im Unterrichtsfilm. Im Spielfilm bittet die Geliebte Bonapartes, Maria Walewska, erneut um die Befreiung Polens aus der Fremdherrschaft, der er letzten Endes auch folgt und so in den Russlandfeldzug zieht. Im Unterrichtsfilm wird dieses Ereignis in einen eher politisch motivierten Hintergrund gestellt. 1807 verhängt Bonaparte die Seeblockade, die nur durch das Mitwirken von Russland wirklich

Erfolg zeigen kann. Die Russen beteiligen sich allerdings nicht an der Seeblockade und so will Bonaparte Russland gewaltsam zur Beteiligung zwingen. Diese politische Motivation nutzt Bonaparte im Spielfilm nur dazu, seiner Ex-Frau gegenüber nicht zugeben zu müssen, dass er in die Gräfin Walewska verliebt ist.

Durch diese unterschiedliche Sichtweise auf ein politisches Ereignis und der Erkenntnis aus beiden Filmgattungen, dass Bonaparte ein Mensch war, der besonders seine militärischen Schritte genauestens geplant und durchdacht hat, fällt es schwer, ihm den Russlandfeldzug als einen Feldzug aus Liebe anzudichten.

Fazit: Die Kontinentalsperre wird in beiden Filmreihen nicht betrachtet. Die ausführliche Behandlung der Seeblockade ist im Unterrichtsfilm allerdings glaubhafter dargestellt, allein wegen der Motive.

6.1.2. Gesellschaft

a) Aufklärung

Religiöse Veränderung

Die religiösen Veränderungen werden sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

Gesellschaftliche Veränderung

Die gesellschaftlichen Veränderungen werden sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

Epochale Entwicklungen

Die epochalen Entwicklungen werden sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

b) Geschichte*Mittelalter als Zeit der Kontinuität und Veränderung*

Das Mittelalter als Zeit von Kontinuität und Veränderung wird sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

c) Leben*Stände*

Die Stände werden sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

Entwicklung der Städte

Im Spielfilm plant Bonaparte nach der Schlacht bei Marengo ein Denkmal für die Gefallenen aufstellen zu lassen. Da Paris dreckig und die Bewohner durstig seien, entscheidet er sich für einen Brunnen. Auf den ersten Blick erscheint dies als von Bonaparte angestoßene Wandlung der Lebensumstände in der Hauptstadt Frankreichs. Bedenkt man jedoch, dass ein Brunnen für eine Millionenstadt gebaut werden soll, dann erscheint dies eher als eine weitere Metapher für die Glorifizierung Bonapartes und seiner Verschleierungstaktik. Schließlich sind die Franzosen bei Marengo nur knapp einer Niederlage entgangen. Dies wird im Spielfilm jedoch nur als angebliches Gerücht dargestellt und von Bonaparte deutlich lamentiert. Im Unterrichtsfilm hingegen wird deutlich, dass die Schlacht bei Marengo ein Desaster war. Daher zeigt die Nennung der Fakten mit direkter Zensur durch den Hauptcharakter Bonaparte fast den Zug einer Geschichtsfälschung. Nur durch weiterführende Auseinandersetzung kann den Behauptungen Bonapartes noch einmal auf den Grund gegangen werden.

Fazit: Das Thema Entwicklung der Städte findet im Unterrichtsfilm keinerlei Erwähnung. Im Spielfilm hingegen wird diese durch eine kurze Szene erwähnt, die aber eher weniger den Sinn in einer zeitgeschichtlichen Darstellung als vielmehr in einer Glorifizierung Bonapartes fand.

Humanismus

Der Humanismus wird sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

Renaissance

Die Renaissance wird sowohl im Spielfilm als auch im Unterrichtsfilm nicht behandelt.

*6.1.3. Privates Bonaparte (zusätzlich hinzugefügt)***a) Familie (zusätzlich hinzugefügt)**

Besonders im Bereich des Privaten Bonapartes wird im Spielfilm der Versuch einen persönlichen Zugang zu der historischen Figur Bonapartes herzustellen. Sämtliche persönlichen Beziehungen Bonapartes werden extra in den Fokus der Handlung gelegt und dramatisch ausgeschmückt. So zum Beispiel nimmt die Mutter Bonapartes immer wieder die Rolle des Moralapostels ein. Sie verurteilt Josephine als zu alt für Bonaparte und macht früh deutlich, dass Bonaparte mit ihr an der Seite um sein Erbe fürchten müsse. Durch die starke Einbindung der Familie Bonapartes in die Handlung wird aber vor allem der Versuch Bonapartes, seine Macht durch familieninternes Regieren der eroberten Gebiete aufrechtzuerhalten und somit den Frieden auf lange Sicht zu wahren. Dies wird kompakter im Unterrichtsfilm herausgestellt. Im Lehrfilm werden lediglich die Titel, die Bonaparte seinen Familienmitgliedern verleiht, genannt, ohne aber die persönliche Beziehung besonders herauszustellen. Dies erscheint als eine sachlichere und objektivere Darstellung, da Beziehungen zu den Familienmitgliedern sich nur auf einer subjektiven Auslegung und Interpretation stützen können.

Fazit: Die persönlichen Beziehungen zu Bonapartes Familie wird im Spielfilm besser dargestellt. Es bleibt jedoch anzuzweifeln, dass die Darstellungen der Beziehungen nicht rein erfunden und subjektiv ausgelegt sind.

b) Ehe (zusätzlich hinzugefügt)

Ebenso wie unter Familie werden auch die Ehen im Spielfilm besonders ausgeschmückt mit allen Vorzügen, Romantik und Dramatik. Die Liebesbeziehung zu Josephine und die Heirat werden ausführlich behandelt ebenso wie Josephines Seitensprünge, die von Josephine selbst immer nur als politisches Kalkül zugunsten und zuliebe Bonapartes ausgelegt werden. Besonders überspitzt wird der Wunsch Bonapartes nach einem Erben dargestellt, der aber in Kontrast zu der Liebe zu seiner unfruchtbaren Frau Josephine steht. Schließlich trennt er sich von Josephine und heiratet die Österreicherin Marie-Luise. Damit soll der Frieden mit Österreich gesichert und Bonaparte vielleicht ein Thronerbe geschenkt werden. Beim ersten Aufeinandertreffen von Bonaparte und Marie-Luise verlieben sich diese aber überzogen kitschig ineinander. Im Unterrichtsfilm wird dies weitaus nüchterner dargestellt und vor allem wird die politische Motivation der Heirat mit Marie-Luise deutlich.

Fazit: In der Analyse und im Vergleich fällt auf, dass die persönlichen Beziehungen Bonapartes, egal ob familiär (siehe a) Familie) oder sexuell (siehe c) Affären) im Spielfilm bewusst ausgeschmückt und dramatisch wertvoll in die Handlung eingebunden werden. Die Authentizität bleibt dabei ungewiss. Im Unterrichtsfilm hingegen werden die Fakten genannt, ohne Spekulationen zum persönlichen Verhältnis zur genannten Person anzustellen.

c) Affären (zusätzlich hinzugefügt)

Wie auch schon unter b) Ehe beschrieben, werden im Spielfilm die persönlichen Beziehungen Bonapartes besonders ausgeschmückt. So auch seine zahlreichen Affären. Im Spielfilm wird dabei besonders auf die Affäre zu Elenore Denuelle (Bedienstete Josephines) und die vermeintliche Liebe zu der polnischen Gräfin Maria Walewska behandelt. Besonders in Bezug auf die letzte beruht die dramatische Auslegung auf Spekulation. Im Lehrfilm wird auf keine Affäre Bonapartes eingegangen, da diese weder zur Beschreibung des Charakters Bonapartes noch zur derzeitigen politischen Lage etwas beitragen. Sie dienen rein der Ausschmückung und dramaturgischen Ergänzung der Handlung.

Fazit: Die Affären Bonapartes werden ausschließlich im Spielfilm behandelt. Es bleibt aber fraglich, wie entscheidend diese für die Beschreibung Bonapartes sind.

d) Kinder (zusätzlich hinzugefügt)

Im Spielfilm werden drei Kinder Bonapartes thematisiert. Die unehelichen Kinder mit Elnore Denuelle (Sohn) und Gräfin Maria Walewska (Sohn) sowie der eheliche und später von Bonaparte zum Nachfolger ernannte Sohn mit Marie-Luise. Im Unterrichtsfilm wird auf die Kinder Bonapartes nur in Bezug auf seine Suche nach einem Erben eingegangen. Der Sohn mit der Gräfin Walewska wird als uneheliches Kind und somit als ein von der Thronfolge ausgeschlossenes Kind erwähnt. Bonapartes Sohn Napoleon II., den er von seiner zweiten Frau Marie-Luise bekam, wird dann als Thronfolger, der allerdings nie regiert hat erwähnt.

Fazit: Wie auch schon bei den vorhergehenden Unterkategorien aus der Kategorie „Privates Bonaparte“ bleibt fraglich, ob eine derart ausgedehnte Einbindung der (unehelichen) Kinder Bonapartes für die Beschreibung Bonapartes als politische Person von Bedeutung sind.

6.2. Ergebnisse

Schaut man sich die Auswertung der einzelnen Kategorien an, so fällt auf, dass sowohl Spiel- als auch Unterrichtsfilm die Kategorien häufig gleichermaßen bedienen. Das zeigt vor allem eine überraschende historische Detailliertheit und Genauigkeit im Spielfilm, die im Allgemeinen eher den Ansprüchen an einen Unterrichtsfilm entsprechen würden. Es fallen außerdem die jeweiligen thematischen Schwerpunkte auf. Der Spielfilm als fiktionales Werk, basierend auf Tatsachen, stützt sich vor allem auf den imposanten und beispiellosen Aufstieg Bonapartes vom korsischen Soldaten zum französischen Kaiser. Wie bereits in den Unterkategorien zur Kategorie „Privates Bonaparte“ beschrieben, umschreibt der Spielfilm zudem äußerst detailliert und emotional die persönlichen Beziehungen, die Bonaparte Zeit seines Lebens führte. Sei es die Ehe zu Josephine de Beauharnais und später zu Marie-Luise, seine Liebschaften zu Elenore Denuelle

und der polnischen Gräfin Maria Walewska oder die familiären Probleme, Auseinandersetzungen und Beziehungen (Herzlichkeit mit der Mutter, Besorgnis um die Zukunft der Geschwister, Besetzen von wichtigen Ämtern mit Familienmitgliedern um den Frieden mit den eroberten Gebieten zu wahren, etc.). Zu dem wird deutlich, dass ein besonderes Augenmerk auf die charakterliche Entwicklung Bonapartes gelegt wird. Erscheint er am Anfang noch sympathisch, bescheiden und sehr volksnah, so wandelt sich das Bild im Laufe der Zeit durch Machtbesessenheit, übertriebenen Ehrgeiz und leichtem Größenwahn (anfängliche Ablehnung der Trennung von Josephine aus politischen Gründen, dann aber doch die Scheidung um eine politisch wichtige Verbindung mit Österreich durch die Hochzeit mit Marie-Luise herzustellen; immer wieder die Kriegserklärung gegen zahlenmäßig überlegene Feinde; Russlandfeldzug um Macht noch weiter auszubauen, etc.). Durch seine Spiellänge von 357 Minuten und die besonders auffällige Nennung wichtiger Fakten am Rande der Handlung ist die erfolgreiche Vermittlung von Fakten und Lehr- und Lerninhalten fraglich.

Der Unterrichtsfilm zeigt sich in der Analyse wie erwartet nüchtern und sachlich mit hohem Bezug zu den tatsächlichen Fakten. Besonders häufig kommen Originalquellen (Gemälde, Zeichnungen, Zitate aus Briefen, etc.) zum Einsatz. Dennoch scheint der Unterrichtsfilm für die angestrebte Zielgruppe sprachlich schwer zugänglich, da, wie die Transkription des ersten Teils der Lehrfilmserie (siehe [CD>\[03\]_CD-Anhang>\[01\]_Protokolle>Transkription_Lehrfilm_1.pdf](#)) zeigt, die Sätze oft sehr lang und verschachtelt sind. Positiv zu bemerken ist die grafisch gestützte Vermittlung der Militärstrategie Bonapartes, die in der Schlacht bei Austerlitz und der Schlacht von Waterloo zum besseren Verständnis der Taktik dienen. Des Weiteren sind die insgesamt drei Unterrichtsfilme mit einer Gesamtspieldauer von 50 Minuten, von denen die einzelnen Filme eine Länge von 20 Minuten nicht übersteigen, optimal geeignet für den Einsatz im Unterricht. Die Filme können vor und nachbereitet werden. Zudem gibt es Begleitmaterial, dass dem Lehrkörper bei der Einbindung in den Unterricht zusätzlich hilfreich sein kann.

Vorzug beider Filme ist, dass sie sich chronologisch mit dem Leben und Wirken Bonapartes auseinander setzen und durch Einblendung und Nennung von Jahreszahlen stets der zeitliche Bezug hergestellt werden kann. Zu dem wird durch beide Filmreihen die Besonderheit und Neuartigkeit der politischen Strukturen

(straffe Verwaltung, neues, reformiertes Rechtssystem, republikanische Bestrebungen) sowie die Abneigung der monarchistisch geführten Staaten deutlich.

7. Fazit und Ausblick

Filmische Quellen ermöglichen Schülern eine neue, andere Perspektive auf die Geschehnisse der Vergangenheit. Audiovisuelle Aufbereitung von Geschichte rückt die Ereignisse mehr ins Bewusstsein der Schüler als es eine Lehrkraft durch das Unterrichten oder eine Textquelle kann. Die Schüler werden dadurch gezielt in die aktuell besprochene Zeit versetzt und die Ereignisse können realer und besser greifbar erscheinen.

Der Vergleich von Unterrichts- und Spielfilmen mit dem Lehrplan des Geschichtsunterrichts in Thüringen zeigt, dass beide Filme eine hohe Detailgenauigkeit aufweisen. Der Unterschied liegt oft bei der inhaltlichen Fokussierung. Während bei den Spielfilmen überwiegend die persönlichen Beziehung Bonapartes und populäre politische Handlungen im Vordergrund stehen, konzentriert sich der Unterrichtsfilm stark auf die belegbaren Fakten. Interpretationen zu zwischenmenschlichen Beziehungen Bonapartes jeder Art werden ausgelassen.

Mit einer Gesamtspieldauer von 357 Minuten fällt es schwer, den Spielfilm „Napoléon“ in den Unterricht zu integrieren. Auch Auszüge sind nur im geringen Maße für den Unterrichtseinsatz geeignet, da die bekannten geschichtlichen Ereignisse um Bonaparte ausgeschmückt und subjektiv dargestellt werden. Zudem können globalere Zusammenhänge schwerer nachvollzogen werden.

Die Unterrichtsfilme hingegen präsentierten die zu vermittelnden Inhalte kurz, knapp und gebündelt in einer Gesamtspieldauer von 50 Minuten. Dies macht die Integration in den Unterricht einfacher. Auch das der DVD beigelegt Begleitheft und die Arbeitsmaterialien erleichtern der Lehrkraft den Einsatz im Unterricht. Allerdings fiel die sprachliche Komplexität der Unterrichtsfilme auf, die eine zielgruppengerechte Aufmachung und die damit verbundene erfolgreiche Wissensvermittlung in Frage stellt.

Methodisch war der Verbund von Sequenzprotokoll und der anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse eine gute Möglichkeit, die Filme auf ihre Kernaussagen hin zu untersuchen. Der Vergleich mit dem Curriculum und die Einordnung in das aus dem Lehrplan erstellten Kategorienschemas erwiesen sich als schwierig. Bei der Analyse fiel auf, dass der Lehrplan für jedes einzelne Thema zu oberflächlich gehalten ist. In vielen Bereichen lässt das Curriculum die Ausgestaltung des Geschichtsunterrichts viel zu offen. Dies ist gerade in Hinblick auf zentrale Abschlussprüfungen (Realschulabschluss nach Klasse 10; allgemeine Hochschulreife nach Klasse 12) äußerst problematisch. Die Kategorien decken das Spektrum der Filminhalte nicht optimal ab. Um dem entgegen zu wirken, mussten zusätzlich Kategorien gebildet und die bereits vorhanden an die Inhalte der Filme durch eine Auslegung im weiteren Sinne angepasst werden. So konnten die Filme am Ende objektiv miteinander verglichen werden.

Die Erhebung und der Vergleich ergaben, dass die Unterrichts- und Spielfilme sich inhaltlich nur wenig von einander unterscheiden. Beide Filme befassen sich gleichermaßen mit den Kernthemen rund um Bonapartes Aufstieg, Leben und Wirken. Bei den Spielfilmen fällt vor allem auf, dass die Filme einem Unterhaltungsfilm entsprechend aufbereitet wurden. Das heißt, die Filme weisen Dramaturgie, Spannungsbogen und Charakterentwicklung auf. Ob diese Filmelemente immer auf der Wahrheit beruhen bleibt fraglich. Gerade die Hauptfigur Bonaparte muss schließlich so aufbereitet sein, dass der Rezipient mit ihm sympathisiert. Des Weiteren geht es oft um die persönlichen und politischen Beziehungen, deren Authentizität wohl überwiegend auf Suggestion beruht. Dennoch ermöglichen die Spielfilme dem Rezipienten einen leichten Zugang zum Thema Bonaparte. Die Stärken der Unterrichtsfilme liegen ganz klar bei der kurzen und präzisen Darstellung der Fakten. Dies macht eine effektive Einbindung in den Unterricht möglich. In der Aufbereitung weisen die Unterrichtsfilme einige Schwächen auf. Häufig werden Originalquellen (Zeichnungen, Gemälde, Briefzitate, etc.) eingebunden und sprachlich kommentiert. Dies wirkt oft sehr monoton und fordert ein hohes Maß an Konzentration. Außerdem wurden die Unterrichtsfilme um zahlreiche nachgestellten Szenen ergänzt. Diese Szenen wirkten allerdings wie ein „Lückenfüller“, die nicht vorhandenes originales Bildmaterial ersetzen sollen. Zudem zeigte die Transkription des ersten Teils der Lehrfilmreihe, dass die Unterrichtsfilme sprachlich sehr anspruchsvoll sind. Lange

verschachtelte Sätze mit vielen wichtigen Informationen mögen das Verständnis und die Aufnahme der Schüler überfordern. Dies zeigte sich auch bei den Spielfilmen. Obwohl beide Filmreihen ihren Vorteil in einer zweikanaligen Informationsvermittlung haben (auditiv und visuell), spielten sich die Handlung und die Wissensvermittlung in beiden Filmreihen überwiegend auf der sprachlichen Ebene ab. Gerade für den Spielfilm kam diese Erkenntnis unerwartet, da fiktionale Produkte die Kraft der visuellen Effekte nutzen könnten, um Inhalte klar verständlich darzustellen.

Nach Betrachtung aller in dieser Arbeit genannten Fakten und Ergebnisse erscheint, trotz seiner Schwächen in der zielgruppengerechten Aufmachung, der Unterrichtsfilm als besser geeignet für die Einbindung in den Geschichtsunterricht. Durch die präzise Fokussierung auf die wesentlichen Fakten und eine strikt zeitliche Abfolge der Ereignisse erhalten die Schüler einen guten Überblick über das Leben und Wirken Bonapartes. Die Spielfilme scheinen, besonders durch die Länge von 357 Minuten, sich in Details zu verlieren und wesentliche Inhalte zu vernachlässigen. Trotz dieses Ergebnisses sind die Unterrichtsfilme verbesserungswürdig. Wie diese Verbesserungen in folgenden Produktionen realisiert werden können, sollte in einer anschließenden Forschungsarbeit ermittelt werden. Dabei sollte auf die Rezeption und Wirkung von Filmen im Geschichtsunterricht und deren Einfluss auf die Lehr- und Lernleistung eingegangen werden. Filme haben in einer medial geprägten Gesellschaft ein hohes Einflusspotential und auch für den Unterricht sollte dieses Potential und die hohe Akzeptanz der Schüler genutzt werden. Dafür sollte bei der Produktion der entsprechenden Filme der aktuelle Forschungsstand beachtet und insbesondere die Erkenntnisse aus dem Bereich der Medienpädagogik mit einbezogen werden.

8. Literaturverzeichnis

8.1. Bücher

- Becker, Georg E. (1997): *Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil I*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 113 - 129
- Brinkmüller-Becker, Heinrich: *Fundgrube für Medienerziehung in der Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG, Berlin, S. 81-113
- Hasebrink, Uwe; Schröder, Herrmann-Dieter: *Medien von A bis Z*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (2005): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. Kessler Druck, Bobing.
- Issing, Ludwig; Klimsa, Paul (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Psychologie Verlags Union, Weinheim, 2002.
- Klauer, Josef.; Leutner, Detlev: *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Beltz Verlag, Weinheim. S. 303-317
- Korte, Helmut (2003): *Einführung in die Systematische Filmanalyse*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin
- Korte, Helmut (2005): *Sequenzprotokoll*. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz, 2005. S. 387 ff.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2007): *Jugend – Werte – Medien: Die Studie*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (2005): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Mayer, Richard (2005): *Cognitive Theory of Multimedia Learning*. In: Mayer, Richard (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, S. 31-48
- Moser, Heinz (Hrsg.): *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Paivio, Allan (1990): *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford University Press, Oxford.
- Peterßen, Wilhelm (1982): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen. Modelle. Stufen. Dimensionen*. Ehrenwirth Verlag GmbH, München.
- Schnell, Michael (2002): *Bildungsfernsehen. Entwicklung und Gestaltung audiovisueller Lernangebote*. Deutscher Universitäts-Verlag GmbH, Wiesbaden, 2002.

- Schnotz, Wolfgang: *An Integrated Model of Text and Picture Comprehension*. In: Mayer, Richard (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, S. 49-69
- Strittmatter, Peter; Niegemann, Helmut (2000): *Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Tulodziecki, Gerhard (2005): *Schule und Medien*. In: Hühner, Schorb (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. Kopaed, München.
- Treichler, DG (1967): *Are You Missing The Boat in Training Aids*. In: *Film and A- V Communication*, 1, S. 14-16.
- Von Appeldorn, Werner (2002): *Erfolgsfilme mit der richtigen Dramaturgie. So produzieren Sie Filme, die beim Publikum wirklich ankommen*. Fachbuchverlag Andreas A. Reil, Wesseling. 2002
- Vossen, Ursula (2002): *Historienfilm*. In: Koebner, Thomas: *Reclams Sachlexikon des Films*. Philipp Reclam jun. GmbH & Co, Stuttgart. S. 253-256
- Weidenmann, Bernd (2001): *Lernen mit Medien. Film, Fernsehen und Video als Lernmedien*. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim. 2000, S. 443-452
- Weidenmann, Bernd (2002): *Multicodierung und Multimedialität im Lernprozess*. In: Issing, Ludwig; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Psychologie Verlags Union, Weinheim, 2002. S. 45 - 62
- Wermke, Jutta (2005): *Unterricht und Medien*. In: Hühner, Schorb (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. Kopaed, München.
- Zwölfer, Norbert (2007): *Filmische Quellen und Darstellungen*. In: Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG, Berlin, S. 137-150

8.2. Internet

- FSK-Freigabe (2009): *Napoléon*. URL: <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=70&txtFilmtitel=napoleon&selFilmart=SP&Sort=az&pagenum=1&pnum=92261/V&lineindex=4&VVID=>, Abrufdatum: 04.12.2009
- FWU (2010): FWU. URL: <http://www.fwu.de/das-fwu/ueber-uns.html>, Abrufdatum: 10.01.2010
- Hamburger Abendblatt (2008): *Was ist ein Curriculum?* URL: <http://www.abendblatt.de/ratgeber/wissen/hochschule/article529960/Was-ist-ein-Curriculum.html>. Erstellt am 11.04.2008, Abrufdatum: 09.10.2009

Historisches Institut Justus-Liebig-Universität Gießen (2008): *Welche Filmgattungen gibt es?*. URL: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb04/institute/geschichte/didaktik/aktivitaeten-didaktik-geschichte/geschichtsdidaktische-pruefungsthemen/filme-im-geschichtsunterricht/welche-filmgattungen-gibt-es>. Erstellt am 07.02.2008, Abrufdatum: 09.10.2009

Ghisla, Gianni (1997): *Was ist ein Lehrplan - was ist Lehrplanarbeit?* URL: http://www.lehrplan.ch/docs_nfp33/31ghisla.pdf. Erstellt am 17.11.1997, Abrufdatum: 09.10.2009

Meyers Lexikon Online (2007): *Infotainment*. URL: <http://lexikon.meyers.de/meyers/Infotainment>, Abrufdatum 04.11.2007

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media*. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf Abrufdatum: 16.10.2009

Napoléon (2003) URL: <http://www.imdb.com/title/tt0253839/>. Abrufdatum: 01.11.2009

Rey, Dr. Günter Daniel (2010): *Multicodalität*. URL: http://www.elearning-psychologie.de/multicodalitaet_i.html, Abrufdatum: 20.01.2010

Thüringer Kultusministerium (1999): *Lehrplan für das Gymnasium. Geschichte*. URL: http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/gy/gy_lp_ge.pdf. Erstellt 1999, Abrufdatum: 23.09.2009

Wissens-Portal ITwissen.info (2009): *Multimedia*. URL: <http://www.itwissen.info/definition/lexikon/Multimedia-multimedia.html>, Abrufdatum: 21.11.2009

9. Anhang

A Sequenzprotokolle

Die Sequenzprotokolle sind der CD zu entnehmen (siehe CD>[03]_CD-Anhang>[01]_Protokolle).

B Gesprächsprotokolle

Protokoll Gespräch Frau Müller (Medienzentrum Ilmenau)

Datum: 20.11.2009

Anwesende: Julia Gädicke, Frau Müller

Themen

- Verwaltung Medienzentrum und FWU
- Statistik zur Nachfrage der Lehrmedien
- Leihverfahren
- Bestand zum Thema Napoleon Bonaparte

Verwaltung Medienzentrum und FWU

- FWU fungiert eher als Berater und Zulieferer für Lehrmedien, nicht als Dachorganisation
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (TILLM) eher als Dachorganisation anzusehen
 - o Versuch einheitliches Verwaltungssystem der Medienzentren in Thüringen
- Bisher jedes Medienzentrum in Thüringen eigenverantwortlich (Ilmenauer Medienzentrum arbeitet nur für Ilmkreis, aber auch nur eingeschränkt, kein Zugriff auf Arnstädter Datenbank und Nachfrage)

Statistik zur Nachfrage der Lehrmedien

- 21-08-2008 bis 30-06-2009 Ausleihe in Ilmenau
 - o 113 Berufsschule
 - o 140 Förderschule
 - o 073 Grundschule
 - o 729 Gymnasium
 - o 769 Regelschule
 - o 076 sonstige Schulen
 - o Summe: 1900

Leihverfahren

- Lehrer kommen mit Nachfrage zum Medienzentrum → inhaltliche Beratung
- Lehrer können im Medienzentrum leihen, aber nur persönlich (bibliotheksartig)
- Wunsch, in kommenden Jahren auf online-Vertrieb umzusteigen, bisher fehlen aber die technischen Voraussetzungen

Bestand zum Thema Napoleon

- Die Deutschen – 7 – Napoleon und die Deutschen (B298 46 19670)
- Freiheit, Gleichheit, Nationalismus (BWS 42 51343)
- Neun Tage aus Goethes Leben (FWU 42 00346)
- **Das Ende des Deutschen Reichs und Napoleon (FWU 42 01966)**
- Der Wiener Kongress (FWU 42 02575)
- **Napoleon – Vom Rebell zum Kaiser – Teil 1 (FWU 42 02687)**

- **Napoleon – Vom Rebell zum Kaiser – Teil 2 (FWU 42 02688)**
- Untergang des alten Reiches 1749 – 1806 (LBRP 42 45094)
- Die Geburt der deutschen Nation (LBRP 42 45095)
- Preußen 1806 (LBRP 42 47135)
- Die preußischen Reformen (LBRP 42 47136)
- Wir Deutschen 10 (LBRP 42 50849)

Protokoll Gespräch Frau Krause (FWU)

Datum: 20.11.2009

Anwesende: Julia Gädicke, Frau Krause (Telefongespräch)

Themen

- Auskunft zur Nachfragestatistik
- Auswahl der Filme
- Nachfrage zu Archivbestand zu FWU Magazinen

Nachfragestatistik

- Frau Krause hat dazu keine Angaben, verspricht Weitervermittlung

Auswahl der Filme

- Abbruch des Gesprächs, da in einer Besprechung
- Bitte, Anfrage schriftlich via Mail einzusenden

E-Mail an Frau Krause (FWU)**Datum: 20.11.2009 14:39****From: Julia Gädicke – julia.gaedicke@tu-ilmenau.de****To: Frau Krause – info@fwu.de**

Sehr geehrte Frau Krause,

wie eben im Telefonat besprochen, sende ich Ihnen nun eine E-Mail mit genauer Fragestellung und Erläuterung meines Anliegens.

Ich studiere Angewandte Medienwissenschaft an der TU Ilmenau und schreibe meine Bachelorarbeit über das Thema „Filme im Geschichtsunterricht“. Es geht dabei um einen qualitativen Vergleich eines Unterrichtsfilms mit einem Spielfilm und deren Eignung für den Einsatz im Geschichtsunterricht an Thüringer Gymnasien in der Sekundarstufe I.

Thematisch soll es um Napoleon gehen, der in Thüringen in der 7. und 8. Klasse thematisiert wird. Für den qualitativen Vergleich in meiner Arbeit benötige ich nun Hilfe bei der Wahl des Unterrichtsfilms. Um aussagekräftige Ergebnisse erzielen zu können, sollte dies natürlich ein Unterrichtsfilm sein, der qualitativ sehr hochwertig ist, sich oft verkauft und somit eine hohe Wahrscheinlichkeit hat, dass er auch im Unterricht eingesetzt wird.

Daher meine Fragen:

- Gibt es zur Nachfrage von Unterrichtsfilmen zum Thema Napoleon eine Statistik, welcher Film am häufigsten verkauft/empfohlen wird? Wenn ja, könnten Sie mir eine solche Statistik zur Verfügung stellen?
- Welche Qualitätskriterien muss ein Unterrichtsfilm für den Geschichtsunterricht erfüllen, damit er durch Sie vertrieben wird?
- Haben Sie einen archivierten Bestand Ihrer Magazine? Speziell benötige ich folgenden Auszug: Baumann, H. (1994): Kinematographie in der Schule. Von den Anfängen des Unterrichtsfilms. FWU Magazin Nr. 6: 8 - 14.
- Könnten Sie mir eine Liste aller Unterrichtsfilme zum Thema „Napoleon“ zukommen lassen?

Vielen Dank für Ihre Hilfe schon einmal im Voraus.

Mit freundlichen Grüßen,
Julia Gädicke

Tel: 0367 762 32 49
mobil: 0176 701 431 57
e-Mail: julia.gaedicke@tu-ilmenau.de

Konsultation Prof. Dr. Paul Klimsa (K)**Datum: 11.01.2010 11:00**

Forschungsfragen:

- (3) Inwiefern ergänzen Unterrichts- und Spielfilme das Curriculum des Geschichtsunterrichts an Thüringer Gymnasien der Sekundarstufe I?
- (4) Eignen sich Unterrichts- oder Spielfilme besser zur ergänzenden Faktenvermittlung?

- (K) Anpassung an das Fallbeispiel mit je einem Unterrichts- und Spielfilm
- (K) Deutlich machen, dass zweite Teil der Forschungsfrage suggestiv bleibt

1. Hypothesen für Forschungsfrage geeignet?

H1: Unterrichtsfilme, die für den Geschichtsunterricht konzipiert sind, ergänzen das Curriculum besser als Spielfilme.

H2: Spielfilme stellen Sachverhalte anschaulicher dar als Unterrichtsfilme, eine Abgrenzung von Fakten und Fiktion ist allerdings schwierig.

H3: Unterrichtsfilme eignen sich besser zur Faktenvermittlung als Spielfilme.

- (K) Keine Hypothesen nötig, entfallen

2. Dimensionen definieren?

- (K) Keine Dimensionen nötig, entfallen

3. Wahl der Kategorien? Wie Inhalt rein?*Hauptkategorie**Unterkategorie I**Unterkategorie II*

Religion

Machtkampf mit Politik

Politik

Machtkampf mit Religion

Absolutismus

Feudale Strukturen

Umwälzungen (GB, USA, FR)

Menschenrechte

Reformpolitik

Nationale Bestrebungen (Studenten/Bürgertum)

Dynastische Interessen Preußen

Gesellschaft

Lebensform in D und EUR

Zeitlicher Einfluss und Nachwirkung

Lebensweise Stände

Entwicklung Städte

Aufklärung

Veränderung Welt-
bild

Humanismus

Renaissance

Epochale Erfindun-
gen

- (K) Kategorien sind okay

4. Theorien ausreichend?

- 3.1. Dual Coding Theorie nach Paivio
- 3.2. Multimodale Gedächtnistheorie nach Engelkamp
- 3.2. Kognitive Modell des Lernens mit Multimedia nach Mayer
- 3.4. Lernen am Modell nach Bandura

→ (K) Lernen nach Bandura für die Arbeit verwendbar, alle anderen Theorien sind zu unspezifisch

→ (K) mehr auf Medienpädagogik spezialisieren

→ (K) Literaturempfehlung: Hüther, Schorb (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. Kopaed, München.

5. Wahl des Lehrfilms?

- Vorstellung der Stichprobenwahl
- Probleme mit der Zugänglichkeit
- Geringer Umfang der Auswahl

→ (K) alles dokumentieren und die Wahl gut begründen

Präsentation im Diplom- und Bachelorkolloquium

Betreuer: Oliver Klosa, Marcel Kirchner

Datum: 22.01.2010 13:00

1. Vorstellung Thema

- Motivation
- Themenfindung
- Aufgliederung des Themas

2. Theoretische Grundlage

- Vorstellung der Theorien und Modelle
- Berliner Modell, Zwölfer und Wermke werden detailliert vorgestellt

3. Methodik

- Forschungsfrage
- Forschungsdesign
- inhaltliche Themenwahl
- Stichprobenwahl
- Methode
- Kategorienschema

4. Zeitplan

5. Quellen

Bewertung Präsentation

→ Bewertung war positiv

→ keine weiteren Fragen

→ als „schlüssig“ bezeichnet

→ kein weiteres Feedback

C Übersicht Bestand

Bestand der Thüringer Medienzentren (öffentlich zugängliche Datenbanken)

Titel	St	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Auerstedt 14. Oktober 1806	1		X											
Befreiungskampf gegen napoleonische Fremdherrschaft	1	X												
Das 19. Jahrhundert: 2. Freiheit, Gleichheit, Nationalismus	9	X	X	X	X			X	X		X	X	X	
Das 19. Jahrhundert: 3. Für Einheit und Freiheit	1	X												
Das Ende des Deutschen Reichs und Napoleon	7	X			X	X		X	X	X		X		
Der Wiener Kongreß	6				X	X		X	X	X		X		
Der deutsch-französische Krieg 1870/71 und die Reichsgründung	1		X											
Die Deutschen - 7 - Die Deutschen und Napoleon	6	X			X				X	X	X			X
Die Entzifferung der Hieroglyphen	2			X	X									
Die großen Feldherren – Napoleon	1	X												
Die Gründung des Deutschen Reiches 1871 (I) - Die Einigung Deutschlands führt über Preußen (1813-1862)	1							X						
Die nationalen Symbole der Deutschen	4		X		X	X		X						
Die preußischen Reformen	5			X	X	X			X			X		
Mitten in Europa - Deutsche Geschichte - Folge 12. Untergang des alten Reiches (1740 - 1806)	7		X	X		X		X	X			X	X	
Mitten in Europa - Deutsche Geschichte - Folge 13. Die Geburt der deutschen Nation (1806 1848)	4		X			X			X			X		
Napoleon Bonaparte von der Revolution zum Wiener Kongress	4	X			X		X	X						
Napoleon auf dem Höhepunkt seiner Macht	2				X					X				
Napoleons Russlandfeldzug und das Ende	2				X					X				
Napoleon – Vom Rebell zum Kaiser – Teil 1&2	3				X	X			X					
Neun Tage aus Goethes Leben	4	X	X		X				X					
Niederlage und Verbannung	1									X				
Preußen 1806	4			X	X				X			X		
Schlachten bei Jena und Auerstedt	1									X				
Schlachten, Krieger, Generäle	1			X										
Wir Deutschen – 5 – Zeit der Vernunft / Unter Napoleon	2		X											X
Wir Deutschen – 10 – Unter Napoleon	10	X	X	X		X		X	X	X		X	X	X

➔ *Grau unterlegte Titel haben Napoleon inhaltlich als Schwerpunkt*

01 = Altenburg, 02 = Apolda, 03 = Gera, 04 = Gotha, 05 = Greiz, 06 = Heiligenstadt, 07 = Hildburghausen, 08 = Ilmenau, 09 = Jena, 10 = Neudietendorf, 11 = Neuhaus, 12 = Sonneberg, 13 = Suhl

D Überarbeitete Übersicht Bestand

Titel	Stk.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Auerstedt 14. Oktober 1806	1		X											
Befreiungskampf gegen napoleonische Fremdherrschaft	1	X												
Das 19. Jahrhundert: 2. Freiheit, Gleichheit, Nationalismus	9	X	X	X	X			X	X		X	X	X	
Das 19. Jahrhundert: 3. Für Einheit und Freiheit	1	X												
Das Ende des Deutschen Reichs und Napoleon	7	X			X	X		X	X	X		X		
Der Wiener Kongreß	7				X	X	X	X	X	X		X		
Der deutsch-französische Krieg 1870/71 und die Reichsgründung	1		X											
Die Deutschen - 7 - Die Deutschen und Napoleon	6	X			X				X	X	X			X
Die Entzifferung der Hieroglyphen	2			X	X									
Die großen Feldherren - Napoleon	1	X												
Die Gründung des Deutschen Reiches 1871 (I) - Die Einigung Deutschlands führt über Preußen (1813-1862)	1							X						
Die nationalen Symbole der Deutschen	4		X		X	X		X						
Die preußischen Reformen	5			X	X	X			X			X		
Mitten in Europa - Deutsche Geschichte - Folge 12. Untergang des alten Reiches (1740 - 1806)	7		X	X		X		X	X			X	X	
Mitten in Europa - Deutsche Geschichte - Folge 13. Die Geburt der deutschen Nation (1806-1848)	4		X			X			X			X		
Napoleon Bonaparte von der Revolution zum Wiener Kongress	7	X	-	-	X	X	X	X	X	X		-	-	
Napoleon auf dem Höhepunkt seiner Macht	2				X					X				
Napoleons Russlandfeldzug und das Ende	2				X					X				
Napoleon - Vom Rebell zum Kaiser - Teil 1&2	7	X	-	-	X	X	X	X	X	X		-	-	
Neun Tage aus Goethes Leben	4	X	X		X				X					
Preußen 1806	4			X	X				X			X		
Schlachten bei Jena und Auerstedt	1									X				
Schlachten, Krieger, Generäle	1			X										
Wir Deutschen - 5 - Zeit der Vernunft / Unter Napoleon	2		X											X
Wir Deutschen - 10 - Unter Napoleon	10	X	X	X		X		X	X	X		X	X	X

➔ Grau unterlegte Titel haben Napoleon inhaltlich als Schwerpunkt

➔ Napoleon Bonaparte – Von der Revolution zum Kaiser = 3 I Vom Rebell zum Kaiser: Der Aufstieg | II Vom Rebell zum Kaiser: Niederlage und Verbannung | III Der Wiener Kongreß

01 = Altenburg, 02 = Apolda, 03 = Gera, 04 = Gotha, 05 = Greiz, 06 = Heiligenstadt, 07 = Hildburghausen, 08 = Ilmenau, 09 = Jena, 10 = Neudietendorf, 11 = Neuhaus, 12 = Sonneberg, 13 = Suhl

E Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, diese Bachelorarbeit eigenhändig und selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen verwendet und direkt oder indirekt übernommene Gedanken als solche gekennzeichnet zu haben. Diese Arbeit wurde bisher in dieser oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder anderweitig veröffentlicht.

Oranienburg, 14. Mai 2010

Julia Gädicke